

SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

**A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA:
UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DOS ENDIPEs
(1994 e 1996)**

FLORIANÓPOLIS

2000

SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

**A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM
OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DOS ENDIPEs (1994 e 1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina para obtenção
do título de Mestre em Educação, sob
orientação da Prof. Dr^a. Vânia Beatriz
Monteiro da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR
SOBRE A PRODUÇÃO DOS ENDIPEs (1994 e 1996)”.***

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/10/2000

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva - UFSC (Orientadora)

Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM/Pr (Examinadora)

Dra. Olga Celestina Durand – UFSC (Examinadora)

Dra. Leda Scheibe (Suplente)

**Dr Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC**

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes

Florianópolis, Santa Catarina, Outubro de 2000.

Ao **Sebastião**, meu companheiro.

Ao **Guilherme**, amado filho e
minha mais nova razão de viver.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Vânia Beatriz M. da Silva, orientadora dos meus caminhos na busca do conhecimento.

Aos professores do Mestrado, pelo nível teórico e dedicação em formar novos pesquisadores.

Aos membros da banca examinadora pela seriedade e respeito com que examinaram o meu trabalho.

—À Longhini, pela presteza e competência com que realizou a revisão do texto.

À Maurília, secretária do Programa de Pós-Graduação da UFSC, pelo seu atendimento preciso.

Aos professores do Departamento de Teoria e Prática de Educação, em especial aos da área de Prática de Ensino, pelo apoio oferecido para a realização deste trabalho.

Aos funcionários da Universidade Estadual de Maringá: da Secretaria do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Secretaria de Graduação, da Biblioteca Central, do Protocolo Geral, da Pró-Reitoria de Pesquisa - Divisão de Capacitação Docente, que sempre me atenderam com competência e respeito.

Aos funcionários da Biblioteca da Vila Operária, Eliane, Fernando, Francieli, Márcio, Márcio Oliveira, Neide, Tatiane, Viviane e Zeri, pela dedicação no atendimento em minhas muitas horas de estudos.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos meus pais, Ester e Osvaldo, que sempre me estimularam nessa caminhada.

À Cirlene, minha irmã, que sempre sorrindo me faz enxergar a vida de diferentes formas.

À D. Maria, minha sogra, pela dedicação e carinho em ficar com meu filho para a realização deste estudo.

Aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, que sem perceberem, só por existirem, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Cida e Marta, amigas de todas as horas, que não mediram esforços na leitura deste trabalho.

Aos meus amigos, Augusta, Áurea, Daiane, Daniel, Elisete, Evanilde, Elenita, Elma, Elzinha, Ivonete, Lizete, Lia, Levon, Marina, Sônia, pelo carinho na medida certa.

Para finalizar estes agradecimentos acrescento um pequeno trecho da poesia, de Carlos Drumond de Andrade, “Resíduos”

De tudo ficou um pouco:

De mim, de ti, de Vânia, de Cida, de Marta,...

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CONSTRUÇÃO DE UMA ABORDAGEM À DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA	16
1.1 Do Questionamento da Disciplina de Prática de Ensino ao Problema da Pesquisa	18
1.2 Delimitação da Pesquisa e Hipóteses de Trabalho	24
1.3 Em Meio ao Debate Pedagógico dos ENDIPEs a Seleção dos Textos	26
2 A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO	30
2.1 A Constituição da disciplina Prática de Ensino (1939-1961)	32
2.2 A Disciplina de Prática de Ensino no Plano Curricular (1962-1978)	40
2.3 O Conteúdo da Disciplina de Prática de Ensino em Discussão (1979-1990)	54
2.3.1 Os Encontros de Prática de Ensino nos anos 80: ensaios de reorganização de uma área curricular no interior do curso de formação de professores	58
3 DO DEBATE NO INTERIOR DA ÁREA DE PRÁTICA DE ENSINO ÀS QUESTÕES CENTRAIS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	74
3.1 Década 90: período de reavaliação das alterações curriculares no curso de Pedagogia	76
3.2 As Discussões Pedagógicas nos ENDIPEs: a prática e a profissionalização docente em questão	83
3.3 A Prática de Ensino do Curso de Pedagogia nos ENDIPEs: análise das diferentes concepções	94
3.3.1 Prática de Ensino com caráter extensivo	100
3.3.2 Prática de Ensino com caráter investigativo	106
3.3.3 Prática de Ensino com caráter interdisciplinar	112
3.3.4 Prática de Ensino com caráter de aplicação de conhecimentos	118

4	MULTIPLICIDADE DE FUNÇÕES E ENFOQUES NA PRÁTICA DE ENSINO: UMA TENTATIVA DE SUPERAR A DICOTOMIA ENTRE TEORIA-PRÁTICA ...	121
4.1	O Enfoque Intradisciplinar na Prática de Ensino: uma forma de amenizar as dificuldades que envolvem a formação de professores	122
4.2	A Prática de Ensino Redimensionada no Âmbito Curricular: a busca da unidade teoria-prática como eixo norteador do curso de Pedagogia.....	137
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
	APÊNDICES	173

RESUMO

O objetivo básico desta pesquisa concentra-se em focalizar como a literatura produzida nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPes – aborda as questões relacionadas à unidade disciplinar Prática de Ensino, no curso de Pedagogia. A fonte principal deste estudo consiste nos textos elaborados pelos participantes deste evento, nos anos de 1994 e 1996. Procurou-se compreender a Prática de Ensino em seu contexto histórico no interior do curso de Pedagogia, o qual abrange os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. O resultado da investigação aponta para uma multiplicidade de enfoques atribuídos à Prática de Ensino: extensivo, investigativo, interdisciplinar e de aplicação de conhecimentos. Esses diferentes enfoques podem ser interpretados como uma tentativa de resolver/amenizar os problemas que envolvem o processo de formação de professores, em especial a dicotomia entre teoria e prática. Com o intuito de superá-la, entende-se que tais caracteres demarcam duas concepções de Prática de Ensino: uma se restringe à ótica interna da disciplina, evidenciada nos trabalhos que concebem a Prática de Ensino com caráter extensivo e investigativo; a outra, em um sentido mais amplo, abarca o âmbito curricular do curso de Pedagogia, encontrada nos textos que desenvolvem a PE com caráter interdisciplinar. Tais concepções revelam os esforços empreendidos pelos participantes dos ENDIPes na construção da identidade da Prática de Ensino como uma disciplina de produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Prática de Ensino, Curso de Pedagogia, Formação de Professores.

ABSTRACT

The basic objective of this research is to focus how the literature produced in the Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPEs - approaches the subjects related to the subject Teaching Practice, in the Pedagogy course. The main source of this study consists of texts organized by the participants of this event, in the years of 1994 and 1996. It was searched to understand the Teaching Practice in its historical context within the course of Pedagogy, which embraces the political, economic, social, cultural and educational aspects. The result of the investigation points to a multiplicity of focuses attributed to the Teaching Practice: extensive, investigative, interdisciplinary and of application of knowledge. Those different focuses can be interpreted as an attempt to solve or at least soften the problems that involve the process of teachers' formation, especially the dichotomy between theory and practice. With the purpose of overcoming it, it is understood that each other that such characters demarcate two conceptions of Teaching Practice: one is limited to the optics of the discipline, evidenced in the works that conceives Teaching Practice as of extensive and investigative character; the other, in a wider sense, embraces the curricular ambit of Pedagogy course, found in the texts that develops Teaching Practice with interdisciplinary character. Such conceptions reveal the efforts undertaken by the participants of ENDIPEs to build the identity of Teaching Practice as a discipline of production of knowledge.

Key-words: Teaching Practice, Pedagogy Course, Teachers' Formation.

INTRODUÇÃO

A pesquisa é, em alguma medida, um “acerto de contas” para o pesquisador, no sentido de estudar questões que o inquietam; com este trabalho não ocorreu de forma diferente. De certo modo, esta investigação surgiu de algumas questões que emergiram na atuação como professora da disciplina de Prática de Ensino – 1ª fase do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.¹

Por isso, o presente trabalho tem como objeto de estudo a construção de uma abordagem à disciplina de Prática de Ensino do curso de Pedagogia, a partir da análise de publicações dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino realizados em 1994 e 1996. Este objeto de reflexão o integra entre os estudos da área de formação de professores ao focalizar as propostas e reflexões dos educadores sobre uma unidade disciplinar situada no centro dos dilemas, polêmicas e identidade das práticas docentes.

O trabalho foi desenvolvido sob o pressuposto de que a PE² é um dos componentes curriculares na formação do professor e compõe, em conjunto com as demais disciplinas do curso, as oportunidades de construção do saber pedagógico

¹ A cidade de Maringá localiza-se na região Noroeste do Estado do Paraná. As disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), são ofertadas pelos Departamentos de Teoria e Prática da Educação e Fundamentos da Educação, os quais pertencem ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

² Na sequência deste trabalho será utilizada a sigla PE para designar a disciplina de Prática de Ensino.

desse profissional. Neste âmbito, questiona-se sobre a forma como tem sido compreendida e alocada nesse curso.³

Entende-se como importante realçar algumas reflexões preliminares em relação à realidade da PE. Uma primeira questão a ser destacada é que a disciplina, em sua atividade principal, os estágios supervisionados, é apontada por alguns educadores como um dos campos de maior fragilidade na formação dos pedagogos. É possível considerar que a PE possui deficiências, por exemplo, o desenvolvimento dos estágios curriculares, para cumprir a exigência acadêmica, torna-se uma atividade meramente burocrática e de caráter terminal no curso. Os estágios realizados dessa forma não proporcionam conhecimentos que possibilitam a reconstrução e redefinição das teorias que sustentam o trabalho do professor. Mesmo considerando-se essa dificuldade, é preciso levar em conta que a PE faz parte de um currículo histórico, social e institucionalmente construído e, como tal, não pode ser responsabilizada unicamente pelo preparo do futuro professor. Ou seja, como qualquer outra disciplina ela é desenhada e se realiza em meio à rede de relações curriculares. Tal perspectiva evita uma leitura reducionista e parcial com relação à problemática dos cursos de formação de professores.

Relacionada a esta leitura reducionista, verifica-se que é atribuída, quase exclusivamente, à PE a função de estar articulando as diferentes áreas e disciplinas do curso com a educação escolar do ensino fundamental e médio, e destas com a realidade social. Esta problemática está estreitamente relacionada com a anterior, pois faz-se necessário levar em consideração os conteúdos com os quais as demais disciplinas provêm a formação básica.

Outro ponto importante a ser observado, no que diz respeito à realidade da PE, está ligado à forma como acadêmicos do curso de Pedagogia concebem o *ensino*, o que é decididamente construído ao longo da sua trajetória

³ No curso de Pedagogia da UEM o regime de estudo é seriado anual e, convencionalmente, a PE é alocada nos dois últimos anos das atividades acadêmicas, dividindo-se da seguinte forma: no 3º ano do curso de Pedagogia o aluno cursa a Prática de Ensino 1ª Fase do Ensino Fundamental e no último ano estuda a Metodologia e Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Sendo assim, a PE operacionaliza suas atividades dentro do modelo curricular em que primeiro o aluno adquire os conhecimentos teóricos para depois praticá-los. Diante de tal configuração, a referida disciplina evidencia algumas dificuldades sobre o que se pretende refletir neste trabalho.

escolar. No acompanhamento dos estágios, a maior parte dos estudantes, principalmente aqueles sem qualquer experiência no magistério, acreditam que basta preparar uma “boa aula” para se alcançar sucesso junto às crianças. Entretanto, ao aplicar as atividades programadas junto aos alunos das escolas não vêm correspondidas suas expectativas. Pode-se verificar que é nesse momento – 3ª ano – que o aluno do curso de Pedagogia se confronta com o cotidiano de sala de aula do ensino fundamental e, diante da realidade multifacetada, sente-se incapaz de agir sobre a mesma, criando com isso, não raro, um sentimento de frustração. Uma das consequências mais nocivas desta experiência é o fortalecimento da idéia de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra”, ou “na prática a teoria é diferente”.

Ao contrário de uma orientação em voga em muitos cursos de formação docente, não se espera que, com a PE, o futuro professor tenha capacidade para resolver os problemas da formação pedagógica, mas acredita-se que, por meio dos estágios supervisionados, o acadêmico possa conhecer e refletir sobre a “vida na escola”, constituindo-se estes estágios em uma etapa importante na construção de sua prática pedagógica futura.

A experiência docente pessoal no curso de Pedagogia tem demonstrado que a ação do professor não é “estabelecida” de um momento para outro, como num “toque de magia”. Na verdade, é uma construção que demanda tempo e necessita de uma relação curricular articulada teórica e metodologicamente entre as disciplinas do curso em se tratando da formação inicial do docente.

O envolvimento com estas questões e buscando elementos que contribuíssem para melhor entendimento da disciplina de PE é que foi desenvolvido esse trabalho, cujo interesse foi *focalizar como a literatura produzida nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPEs – aborda as questões relacionadas com a unidade disciplinar PE.*

Uma das razões da escolha dessa fonte, para discutir as questões relacionadas à PE no curso de Pedagogia, está no fato de que os materiais produzidos

para o ENDIPE⁴ têm tido, nos últimos anos, grande importância na circulação e difusão de idéias educacionais, principalmente das ligadas às áreas de Didática e Prática de Ensino. A maioria dos textos presentes nos Anais do ENDIPE entrecruza-se com a literatura educacional utilizada no ensino da disciplina PE e no estágio supervisionado, compondo, assim, um material de circulação e fundamentação dos cursos de formação de professores. De todo o conjunto de trabalhos que incluem a área de Didática, Metodologias de Ensino, bem como a questão da organização curricular dos cursos de formação de professores, entre outros assuntos, o interesse recaiu nos textos relativos às temáticas sobre a PE e os estágios supervisionados, como fontes relevantes para a abordagem dessa disciplina no curso de Pedagogia.

Compreende-se que os trabalhos desenvolvidos nos ENDIPEs são indicadores de representações/concepções dos pesquisadores e professores de PE e que os encaminhamentos ali propostos revelam diferentes concepções desta disciplina no interior do curso de Pedagogia.

A abordagem sobre a PE, utilizando como fonte os Anais dos ENDIPEs, foi construída durante a investigação, pois a intenção inicial deste trabalho era explorar diferentes documentos para apreender a concepção de ensino presente no curso de Pedagogia da Universidade de Maringá, no período de 1992 a 1995, para que se pudesse compreender o espaço e a importância da disciplina de PE.

O período escolhido – 1994 a 1996 – está ligado ao estudo desenvolvido sobre o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá e à realização dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino ocorridos nesse mesmo período. Essa periodização, como também o caminho percorrido na construção dessa abordagem à PE, estão explicitados no primeiro capítulo do trabalho.

No segundo capítulo, buscou-se recuperar as origens da PE, acompanhando o percurso histórico dos principais momentos que influenciaram na constituição dessa disciplina. Tomou-se como ponto de partida a década de 30, principalmente o período de criação do curso de Pedagogia no país – 1939 – até a

⁴ Na continuidade deste trabalho será utilizada a sigla ENDIPE para designar Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

década de 80, a qual foi marcado pela “explosão” das reflexões em torno da educação no país, em especial dos cursos de formação dos professores.

De acordo com o interesse dessa investigação, no terceiro capítulo é apresentada uma análise preliminar dos trabalhos produzidos para os ENDIPes, de 1994 e 1996, buscando identificar o modelo de disciplina proposto e a sua possibilidade de realização. O objetivo desta etapa foi tentar compreender a configuração da PE na década de 90.

No quarto capítulo, com o objetivo de aprofundar alguns temas destacados pelos professores/participantes do VII e VIII ENDIPes, busca-se realizar uma reflexão teórica sobre a relação teoria-prática, considerada, de uma forma geral, uma das principais problemáticas que interfere na definição e desenvolvimento da PE no interior dos cursos de formação de professores.

Por fim, é apresentada uma síntese desse estudo, tentando recuperar as principais indicações sobre os possíveis avanços e permanências na constituição da PE no interior do curso de Pedagogia.

O trabalho de investigação possibilitou ao pesquisador a inserção em uma complexa trama de argumentos técnicos e acadêmicos, os quais procuram dimensionar o desejável e o legítimo para a formação docente. Espera-se ter alcançado com esta pesquisa, ainda que provisoriamente, uma elaboração que contribua para o debate da problemática, enquanto análise do papel da PE nos cursos de formação de professores, considerando as relações entre educação e sociedade.

1 A CONSTRUÇÃO DE UMA ABORDAGEM À DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A escolha de um caminho para abordar a disciplina de PE no curso de Pedagogia foi sinuosa e permeada de obstáculos. Acredita-se que esse processo faz parte da trajetória da pesquisa, pois se a mesma fosse linear e o trabalho do pesquisador apenas o de confirmar suas hipóteses, a investigação se tornaria limitada e predeterminista frente ao seu universo de problematização. Confirma-se, nesse percurso, o argumento de Laville e Dione, em seu livro **A construção do saber** (1999, p.46): *“Na realidade, cada uma das grandes etapas do processo de pesquisa supõe um certo número de outras operações intelectuais”*. Segundo esses autores, o caminho da pesquisa não é contínuo, ele se faz com vários “vaivéns”. Nesse capítulo será exposto como ocorreu a definição de uma abordagem à PE no curso de Pedagogia, isto é, os “vaivéns” do processo de pesquisa.

A intenção inicial era a abordagem da PE no curso de Pedagogia por meio do exame e análise de diferentes documentos para apreender a concepção de ensino presente no curso de Pedagogia da UEM, no período de 1992 a 1995, na expectativa de compreender o seu espaço e importância. O pressuposto era que uma determinada concepção de ensino veiculada no curso constituiria elemento central na configuração dos trabalhos da PE.

Entretanto, após o levantamento e avaliação de alguns documentos, como o projeto político-pedagógico do curso⁵, programas e critérios de avaliação das disciplinas⁶ e alguns materiais utilizados pelos alunos nesse período, constatou-se que os mesmos apresentavam limitações quanto à potencialidade de expressarem o que se pretendia estudar. Certamente, tais fontes revelam dados importantes sobre o curso, porém elas não se mostraram suficientes para uma abordagem mais segura da concepção de ensino no curso supracitado. Os materiais disponíveis para análise apresentavam-se como declarações⁷ parciais e genéricas, dificultando uma possível aproximação da concepção de ensino presente, bem como o significado da PE no curso de Pedagogia.

Vários fatores impossibilitaram a continuidade da investigação proposta, inicialmente, por essa via. Dentre esses destacam-se a limitação das fontes, já mencionada, como também a exigüidade do tempo para acrescentar ao trabalho outros instrumentos de pesquisa que as complementariam; por exemplo, entrevistas sistematizadas, as quais forneceriam elementos para a compreensão da concepção de ensino veiculada no curso de Pedagogia da UEM e do papel da disciplina de PE nesse curso.

De outro lado, o estudo inicial ofereceu subsídios que foram utilizados para questionar a produção da área de Prática de Ensino – ENDIPEs –, demarcando a configuração do problema da pesquisa.

⁵ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Implantação do Regime Seriado Anual – Curso de Pedagogia (Processo n.º 1697/91)**. Maringá, 1991.

⁶ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - DEG - SCG. **Programas e critérios de avaliação das disciplinas do Curso de Pedagogia**. Maringá, 1992 - 1995.

⁷ Este termo é aqui utilizado com o sentido empregado por Chervel (1990). O autor defende que em momentos de reforma e proposições de inovação encontram-se interrogações, argumentos que constituem importantes expressões do repertório pelo qual se está desenhando a realidade de um dado movimento educativo; seriam pois as declarações dos envolvidos com os processos em questão.

1.1 Do Questionamento da Disciplina de Prática de Ensino ao Problema da Pesquisa

A reflexão sobre PE implica pensar a natureza da prática de ensinar. Na continuidade, são apresentadas algumas considerações de ordem preliminar que auxiliam a situar o problema da pesquisa. Este estudo parte do pressuposto de que a prática de ensinar não é estabelecida exclusivamente pelo professor, mas é uma prática social. Segundo Gimeno Sacristán (1998, p.166), “... o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição”. Neste sentido, pressupõe-se que as diversas circunstâncias e relações que o professor mantém em sua vida contribuem para a efetivação de sua prática.

No que se refere à PE, pode-se considerar que as experiências vivenciadas pelos alunos no curso de Pedagogia constituem-se em um campo fértil para a observação sobre como vem sendo concebida a prática de ensinar.

Desta forma, acredita-se que, para a consolidação do trabalho de ensinar, a trajetória estudantil ocupa lugar marcante, em especial o curso de graduação. Não se quer dizer com isso que o curso de preparação de professores seja o único responsável pelo trabalho deste profissional, mas é preciso reconhecer sua função e poder de subsidiar a atividade docente e sua efetiva participação nas experiências a serem integradas pelos futuros/atuais docentes, permitindo-lhes instrumentalização de naturezas determinadas em relação à educação escolar.

Pode-se considerar que a prática de ensinar do professor é composta pela *formação básica* e a *formação pedagógica*. No curso de Pedagogia à primeira cabe fornecer os fundamentos da educação, enquanto nos demais cursos de licenciatura a formação básica informa os saberes de referência dos conteúdos curriculares; e a segunda, a formação pedagógica, dispõe-se a fornecer ferramentas teórico-metodológicas para desenvolver o ensino dos conteúdos. O grande dilema enfrentado pelos cursos de formação de professores é como articular – ou mesmo conciliar – estes dois momentos da experiência acadêmica.

Diferentes pesquisas⁸ sobre este assunto têm revelado que o modelo dominante da organização curricular dos cursos de formação de professores, se sustenta na desarticulação entre a formação básica e a pedagógica, traduzindo-se, no agrupamento das disciplinas. Aquelas que integram a formação básica constituem o “bloco teórico”, em geral distribuídas no início do curso, ficando para o final as disciplinas que compõem a formação pedagógica, consideradas como o “bloco prático”. Ou seja, primeiro o aluno recebe a formação básica e, de posse desses conhecimentos, ele recebe a formação pedagógica que o habilitará ao exercício da docência.

Inúmeros estudiosos, entre os quais Schön (apud Pérez Gómez, 1992) advogam que esse tipo de formação, recebida pelo futuro professor, enquadra-se no modelo da racionalidade técnica, no qual primeiramente o profissional necessita dominar os conhecimentos científicos, as regras, os princípios gerais das ciências básicas, para depois aplicá-los. Sua prática se resumiria apenas em escolher os meios e os procedimentos a serem aplicados no ensino, tornando-se uma atividade meramente instrumental.

Gimeno Sacristán (1998, p.173) também discute esta importante e decisiva problemática:

O conhecimento não controla rigorosamente a prática do ensino, porque não existe um saber específico e inequívoco que assegure esse controle (...). Realidade que se choca com a racionalidade técnica que pretensamente quer desenhar as práticas pedagógicas apoiadas num conhecimento instrumental firme e seguro.

Sobre esta questão pode-se observar que a base intelectual do profissional de ensino é de suma importância, mas considera-se que os conhecimentos que a compõem não podem estar desprovidos dos seus significados educativos e de seus fundamentos sociais e históricos. Assim, a justaposição de conhecimentos

⁸ Vários autores desenvolveram estudos neste campo, dentre eles: Azevedo, 1980; Carvalho, 1988; Piconez, 1991; Pimenta, 1993; Alves, 1993; Freitas, 1994; entre outros.

estruturados sob a lógica da racionalidade técnica vem sendo questionada e mesmo mostrando-se inadequada para a habilitação pedagógica dos futuros/atuais professores em sua formação inicial.⁹

Perrenoud (1993, p.118) destaca a relevância de bases teóricas sólidas na formação do professor e, também, que esses conhecimentos não sejam concebidos como “... *abstratos ou modelos prescritivos, mas sim como recursos e ‘grelhas de leitura’ da experiência no terreno*”.

Este dilema – a articulação entre o formação básica e a formação pedagógica – foi colocado ao se pretender analisar a PE, no curso de Pedagogia. É inequívoco que ela vem sendo localizada na formação pedagógica. Mas como ela é concebida no interior dessa formação?

Na análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEM¹⁰, verifica-se que a disciplina de PE é abordada de forma resumida: a) sua atividade principal são os “estágios supervisionados”; b) os locais de realização dos estágios são as escolas estaduais, municipais e particulares; e c) a disciplina deve submeter-se à regulamentação própria.¹¹

Para melhor compreender esse tratamento empregado à PE disciplina, pode-se observar como tais questões são mencionadas nos documentos: “*Para possibilitar atuação profissional mais efetiva, o curso desenvolverá estágios – nos últimos dois anos – nas instituições educativas onde se desenvolvem o ensino e as funções técnicas nos níveis previstos pelas habilitações*”.¹²

⁹ Perrenoud (1993) distingue duas modalidades de formação de professores: formação inicial e contínua. A formação inicial é a preparação que os futuros profissionais recebem e que possibilita ingressar na profissão. Nesta modalidade enquadram-se o curso de graduação em Pedagogia e o curso de ensino médio - Habilitação Magistério. A formação contínua ou permanente é aquela que os profissionais desenvolvem no exercício da função.

¹⁰ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró Reitoria de Ensino. **Implantação do Regime Seriado Anual – Curso de Pedagogia (Processo n.º 1697/91)**. Maringá, 1991.

¹¹ Em 1992 foi aprovado o Regulamento Único para as disciplinas de Prática de Ensino da Universidade Estadual de Maringá.

¹² UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró Reitoria de Ensino. **Implantação do Regime Seriado Anual – Curso de Pedagogia (Processo n.º 1697/91)**. Maringá, 1991. fls. 24 (grifos no original).

Por sua vez, o Regimento Geral da UEM, por meio da Resolução n.123/91-CEP determina: “*As disciplinas de Estágios Supervisionados e Prática de Ensino submeter-se-ão à regulamentação própria*”.¹³ É desta mesma forma que a PE é apresentada no Projeto Político-Pedagógico do Curso, ou seja, é tratada em termos de sua operacionalidade formal.

Para aprofundar esta análise sobre a PE e obter outros elementos necessários à compreensão do espaço da referida disciplina no curso de Pedagogia, foi examinado como a Comissão do Conselho Estadual de Educação avaliou o curso em pauta.¹⁴ Observou-se que a verificação realizada deteve-se especialmente nos aspectos qualidade acadêmica e recursos materiais. Essa comissão criticou a organização das disciplinas na grade curricular, argumentando que as disciplinas de Filosofia, Estrutura, Sociologia Geral e Sociologia da Educação são organizadas de maneira descontínua. Apresentadas as justificativas dos professores sobre a ordenação das disciplinas na grade curricular, a comissão chegou à conclusão de que a organicidade curricular estava garantida, sugerindo que tal situação fosse avaliada junto aos alunos formandos. O que chama a atenção na avaliação realizada por essa comissão é que, em nenhum momento, a PE mereceu um enfoque curricular tal como o empregado às disciplinas de fundamentos da educação.

Outro ponto que merece destaque é a concordância dos membros da comissão quanto ao perfil do pedagogo delineado para o curso, o qual informa aspectos que merecem atenção:

O curso formará o pedagogo habilitado fundamentalmente na área do ensino. Pode-se dizer que para isso impõe-se, num primeiro momento, uma formação generalista que o capacite a analisar, com rigor, a realidade educacional, seus problemas e necessidades para posicionar-se frente a ela de forma compreensiva.

¹³ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Estatuto, regimento geral e normas internas/ UEM. Maringá, 1998. p.95.

¹⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Currículo do Curso de Pedagogia - Regime Seriado Anual. Maringá, 1991. fls. 148-166.

*Por outro lado, não é possível 'abrir mão' de sua atuação de especialista já que deverá intervir nessa prática educativa concreta como professor e/ou numa função técnica, evitando portanto, a reprodução de práticas alienadas. Esse perfil, é, assim, orientado pelo conceito da competência desejada e socialmente requerida.*¹⁵

É possível observar que, enquanto se discute a importância da unidade teoria-prática, esta não é destacada nos documentos consultados em relação à organização das disciplinas na grade curricular, nem mesmo em relação ao perfil do pedagogo, que apresenta essa clara dualidade. Como se pode perceber, o curso foi separado em formação geral (teoria) e profissionalizante (prática); entende-se, com tal encaminhamento que a teoria oferecerá subsídios para implementar a prática. Essa divisão pode também ser interpretada da seguinte forma: a primeira etapa do curso constitui-se em disciplinas que possibilitam a compreensão, e a segunda, as que possibilitam a ação, condicionadas à compreensão obtida na primeira fase. Tal formulação expressa o modelo da "racionalidade técnica", fortemente instalado no curso de formação de professores, em que supõe-se que o profissional aplica as regras básicas de um saber científico acumulado.

Examinando o programa de PE verifica-se que ela acaba se ajustando a essas condições propostas para o curso. Isto pode ser observado no programa da disciplina de PE do 1º Grau¹⁶, em que o objetivo geral constitui-se em "*Propiciar ao futuro pedagogo a utilização do referencial teórico-metodológico adquirido durante o curso, em situação real de sala de aula, em nível de 1º grau*" (grifos meus).¹⁷ Este objetivo revela a direção dada à referida disciplina, congruente com o modelo de formação tratado anteriormente, ou seja, é nos estágios (prática) que o acadêmico pode aplicar os conhecimentos teóricos obtidos ao longo do curso.

Os documentos consultados sugerem que a articulação curricular e a forma como é entendida a disciplina de PE proporcionam a dissociação desta com as

¹⁵ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Currículo do Curso de Pedagogia - Regime Seriado Anual. Maringá, 1991. fls. 161.

¹⁶ A partir de 1997 essa disciplina é denominada de Prática de Ensino - 1ª Fase do Ensino Fundamental.

¹⁷ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - DEG - SCG. Programas e critérios de avaliação das disciplinas do Curso de Pedagogia. Maringá, 1992 - 1995. Programa da disciplina de PE.

demais disciplinas, como também, a dissociação das disciplinas de Fundamentos da Educação das Teórico-Metodológicas voltadas para o ensino. E, ainda, pode-se inferir que a PE acaba ficando isolada no curso.

É possível concluir que no interior da configuração do curso de Pedagogia fica atribuída apenas à PE a tarefa de inserção do aluno no mundo “concreto da escola”, de transformação do aluno em professor.

A mesma fonte – Projeto Político Pedagógico – fornece ainda indicadores sobre organização curricular, evidenciando a existência de blocos disciplinares – bloco teórico e bloco prático – e, nesse modelo, a disciplina de PE acaba ficando isolada no processo de formação de professores. A leitura da documentação sugere que compete à PE focalizar a atividade de docência em sala de aula e também proceder uma certa síntese do curso.

A situação da disciplina de PE no curso de Pedagogia da UEM não é única, pelo contrário, parece que esta é uma concepção curricular muito freqüente sobre as PEs nos cursos de formação de professores.

Os dados colhidos junto ao curso de Pedagogia da UEM indicam, pois, a importância em se verificar como as pesquisas, os estudos e as experiências na área lidam com as questões vivenciadas pela disciplina de PE, que desde a sua oficialização, pelo Parecer n.292/62 – CFE¹⁸, vem tentando definir seu espaço nos cursos de formação de professores. Acredita-se que diferentes estudos realizados nesse campo de conhecimento fornecem importantes contribuições para redefinição da PE no interior dos currículos de formação de professores.

Diante dos vários aspectos apresentados sobre a referida disciplina, configura-se da seguinte forma o problema do presente estudo: *Como a literatura produzida nos ENDIPEs trata as questões relacionadas com a disciplina de PE no curso de Pedagogia?*

¹⁸ BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n.10, p.95-101, 1962.

Para abordar esse problema, define-se como objetivo geral, *analisar os materiais escritos produzidos para o ENDIPE, no período de 1994 e 1996, para apreender como este fórum acadêmico focaliza a unidade disciplinar Prática de Ensino.*

Considerando tal objetivo e os estudos já desenvolvidos formulam-se os seguintes questionamentos iniciais:

- Como os textos apresentados no ENDIPE identificam a PE? Qual o seu objeto?
- Quais são os encaminhamentos em relação à PE e a sua articulação com as demais disciplinas do Curso?
- Qual o significado da experiência “estágio supervisionado” na PE?
- Qual o papel do professor de PE?

1.2 Delimitação da Pesquisa e Hipóteses de Trabalho

A justificativa para a escolha do período para desenvolver esta pesquisa – 1994 e 1996 – pautou-se em dois aspectos. Primeiramente, foi levado em consideração o estudo realizado sobre o curso de Pedagogia (1992-1995)¹⁹, o qual focalizou a alteração curricular, ocorrida para a implantação do regime de estudos seriado anual na UEM.²⁰

¹⁹ A escolha do período de quatro anos teve como base a duração mínima do curso. Neste estudo trabalhou-se com as duas habilitações básicas oferecidas pelo curso, ou seja, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau. Não foram abordadas as habilitações específicas que o aluno pudesse realizar para complementar seus estudos: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Educação Pré-Escolar.

²⁰ O Regime de estudos seriado anual vem substituir o regime de créditos semestral. Para a implantação desse regime único, no ano de 1992, em todos os cursos de graduação da UEM, foram realizados estudos desde 1983. Nesse regime, o aluno se matricula uma vez por ano em blocos predeterminados de disciplinas; estas são organizadas em séries de tal forma que as disciplinas de uma série sejam preparatórias para as séries subseqüentes.

Outro aspecto considerado foi a data de realização dos ENDIPEs nesse período. Os encontros realizados foram:

- 1994 – VII ENDIPE – Goiás – GO²¹
- 1996 – VIII ENDIPE – Florianópolis – SC²²

Inicialmente estava previsto trabalhar também com a produção do VI ENDIPE, ocorrido em 1991 na Universidade Federal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, o que não foi possível, dada as condições que se encontra esse material. A falta de financiamento impossibilitou a publicação dos textos em Anais.²³

Os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino têm sido realizados a cada dois anos, em média, em diferentes localidades do país, com a cobertura financeira das Universidades que os sediam, das agências financiadoras e com os recursos dos participantes.

Nesses eventos reúnem-se, principalmente, professores de Didática, de Práticas de Ensino, Metodologias Específicas, Currículos e outras disciplinas afins, com o objetivo de promover a divulgação de experiências pedagógicas e o debate relacionado ao ensino, bem como à pesquisa nessas áreas de prática e de conhecimento pedagógico.

Definido o período de estudo, realizou-se uma busca das fontes documentais junto às entidades organizadoras dos encontros. Os principais documentos examinados foram os Anais e os demais materiais produzidos no VII e VIII ENDIPEs, ocorridos em 1994 e 1996.

Para o desenvolvimento da investigação e da análise foram consideradas as seguintes hipóteses:

²¹ VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Produção do conhecimento e trabalho docente**. Goiânia-GO, 1994.

²² VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Formação e profissionalização do educador**. Florianópolis-SC, 1996.

²³ Por meio de contatos orais mantidos com uma das coordenadoras deste encontro, foi informado que a produção para o VI ENDIPE (1991) continua na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- os problemas e o significado da PE estão relacionados com a organização do trabalho pedagógico, com uma determinada concepção de escola, de ensino e da relação entre a teoria e a prática no curso de Pedagogia – questões estas estreitamente ligadas ao desenvolvimento curricular;

- entende-se que as discussões/debates/experiências realizadas pelos educadores durante a década de 80 estão presentes nos debates dos ENDIPEs, sugerindo avanços em relação à concepção de PE como terreno de aplicação de saberes acumulados.

Cabe realçar, novamente, que a razão principal da escolha dessa fonte documental, para discutir as questões relacionadas à PE, no curso de Pedagogia, deve-se ao fato que os materiais produzidos para o ENDIPE têm tido nos últimos anos uma grande importância na circulação e difusão de idéias educacionais, principalmente das ligadas às áreas de Didática e Prática de Ensino. A literatura educacional resultante dos trabalhos de diferentes tipos que são apresentados no ENDIPE forma um conjunto apreciável de textos sobre a formação dos professores no âmbito da Didática e da PE. Embora os diferentes textos não abordem exclusivamente as unidades disciplinares Didática e PE, estas são objeto de apreciação em inúmeros trabalhos.

1.3 Em Meio ao Debate Pedagógico dos ENDIPEs a Seleção dos Textos

Verificando-se a quantidade de textos que compõem cada ENDIPE, é possível afirmar que esta produção educacional constitui-se em uma fonte rica para pesquisa nas áreas de Didática e Prática de Ensino. Tiballi e Chaves (1996, p.2) referem-se a esse evento da seguinte forma:

... não se pode ignorar que o ENDIPE é um encontro de profissionais da área que lidam diretamente ou indiretamente com a Didática e PE, cujos

trabalhos inscrevem-se no âmbito da produção acadêmica e que, por esta razão, exigem o crivo teórico-metodológico necessário à avaliação de trabalhos dessa natureza.

Sendo assim, para selecionar os textos que serão pertinentes ao tema proposto para essa pesquisa, foi preciso fazer um recorte dessa produção. Por meio do quadro abaixo será possível verificar o total de textos produzidos para o VII e VIII ENDIPE.

TABELA 1 Trabalhos apresentados no VII e VIII ENDIPE

FORMAS DE APRESENTAÇÃO	VII ENDIPE	Nº de TEXTOS	VIII ENDIPE	Nº DE TEXTOS
1- Conferências	02	02	01	01
2- Mesas - redondas	02	06	05	13
3- Simpósios	12	32	09	27
4- Painéis	70	70	62	62
5- Sessões de Comunicações	29	140	47	311
6- Workshops	-	-	09	09
TOTAL	115	250	133	423

Fonte: Anais do VII e VIII ENDIPE

De acordo com o objetivo desta pesquisa – analisar como este fórum aborda à PE –, buscou-se incluir todos os textos cujo tema ou assunto tenha sido a disciplina em questão no curso de Pedagogia. Ao limitar-se à PE no curso de Pedagogia, excluem-se os trabalhos relacionados com as disciplinas de Prática de Ensino de outras licenciaturas. Essa exclusão foi necessária, tendo-se em vista que a Prática de Ensino sob a forma de estágios curriculares é obrigatória em todas as licenciaturas. Vale esclarecer, do ponto de vista metodológico, que podem ser encontrados pressupostos e concepções em ação comuns entre o curso de Pedagogia e outras licenciaturas quanto a problemática da PE; entretanto, é propósito da pesquisa apanhar as especificidades dos debates relativos a um curso que se distingue por tratar a questão da educação desde suas primeiras experiências acadêmicas.

Do total geral dos textos – 673 – foram selecionados 67 trabalhos, dos quais 21 correspondem a painéis, 40 a comunicações, 01 a *workshop*, 03 são textos que compuseram as mesas-redondas e 02, textos que compuseram os simpósios.

Para o exame preliminar desses textos, serviu de suporte o trabalho realizado por Rocha (1999), a qual desenvolveu uma “pesquisa sobre as pesquisas” em educação infantil no Brasil. A metodologia empregada pela autora foi utilizada para ordenação dos textos selecionados. Dessa primeira etapa, resultou a elaboração de uma listagem com os textos contendo os seguintes dados: *título e resumo* dos trabalhos, dados dos *autores, ano e tipo* de apresentação.

Da maioria dos trabalhos apresentados na forma de painéis e comunicações, foram examinados somente os resumos (76%), conforme foram publicados. A configuração dos resumos foi bastante variada: uma minoria apresentou-os de maneira sintética e com poucas informações sobre os trabalhos; no entanto, grande parte dos resumos permitiu apanhar elementos sobre o significado, a forma de desenvolvimento e o espaço da PE no interior do curso de Pedagogia.

Os textos dos painéis produzidos para o VIII ENDIPE foram examinados integralmente, pois esses trabalhos encontram-se publicados à parte na “Série Documentos” da Universidade Federal de Santa Catarina e também estão agrupados em oito disquetes. Tal recurso facilitou o exame desse material. Os textos das mesas-redondas e simpósios foram analisados integralmente, conforme sua publicação em anais.

Os textos selecionados representam 10% do total dos trabalhos apresentados no VII e VIII ENDIPE, os quais trataram especialmente da disciplina de Prática de Ensino do curso de Pedagogia. Como essa disciplina faz parte do currículo de todos os cursos de formação de professores e o Encontro reúne duas áreas de conhecimento – Didática e Prática de Ensino – a quantidade de trabalhos dedicados a discutir especificamente a PE no curso de Pedagogia é expressiva e, ao mesmo tempo, reveladora da situação problemática que a envolve.

Considera-se, outrossim, que as questões levantadas por esta pesquisa só podem ser compreendidas se forem historicizadas, pois a PE se constitui e se desenvolve num contexto, que é configurado de acordo com cada momento histórico. Assim sendo, para a compreensão do movimento de constituição da PE e tornar presentes aspectos que marcam a sua configuração, é apresentada, no próximo capítulo, uma breve retrospectiva histórica, no intuito de identificar a disciplina em diferentes períodos. Acredita-se que este estudo de caráter histórico fornecerá elementos para entender a problemática atual que envolve essa disciplina no processo de formação de professores.

2 A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO

Nessa etapa do trabalho será realizada uma breve retrospectiva histórica sobre a disciplina de Prática de Ensino, no contexto educacional brasileiro, na tentativa de captar momentos importantes de sua constituição no curso de Pedagogia.

A necessidade de se fazer esta retrospectiva advém do fato de que a concepção de PE pode variar de acordo com o momento histórico, ou seja, os seus objetivos educacionais no interior do curso, as metodologias de ensino, as formas de avaliação entre outros elementos, sofrem transformações. Isto revela e marca o caráter das disciplinas escolares como invenções no interior do atendimento escolar.

A partir deste ponto de vista, a análise da PE exige uma reflexão ampla. Segundo Saviani (1980, p.24) “...o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido”. Assim, a compreensão das questões relativas à PE exige uma reflexão que transcenda a sua expressão imediata, no interior de um currículo e que reflita sobre os fundamentos teóricos e históricos nos quais ela está inserida, ou seja, a sua totalidade.²⁴

²⁴ A discussão da PE sob o conceito de totalidade não significa um estudo da totalidade da realidade, mas uma reflexão social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento desconectado da sua relação com o conjunto.

A história da PE está estreitamente relacionada com a história do curso de Pedagogia, o que permite afirmar que para compreender a PE é necessário entender a constituição do curso de Pedagogia.

No que se refere ao curso de Pedagogia é necessário salientar que este, nos últimos anos, vem passando por mais um momento de discussões, avaliações e rearticulações, como se pode observar nos eventos realizados pela ANFOPE e na literatura educacional produzida por diferentes pesquisadores. Entretanto não convém pensar que estes processos se fazem em um movimento isolado, estanque, sem conexão com outros momentos da história do curso. Ao contrário, as discussões efetuadas atualmente, resultam de um processo germinado no passado. O historiador Thompson (1981, p.58) argumenta nesta perspectiva: *“Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro”*.

Ao considerar essa relação entre passado e presente, pode-se afirmar que os encaminhamentos dados à PE nos ENDIPEs, no período de 1994 e 1996, não estão separados e muito menos desprendidos da história da educação brasileira e do curso de Pedagogia. São, portanto, produtos sociais. É, pois, com essa perspectiva que se pretende apreender a origem e o desenvolvimento da PE, por meio da utilização de uma literatura brasileira sobre a constituição do Curso de Pedagogia e da PE em seu interior.

Muitos são os autores que se dispuseram a escrever sobre a trajetória da PE entre os quais podem-se destacar Fracalanza (1982), Nadai (1985), Sambatti (1990) e Carvalho (1992). A atenção dada a estes estudiosos se faz pela forma sistemática como trabalharam a relação formação de professores e a sociedade.

Para Nadai (1985), a formação do professor para o ensino fundamental e médio, em nível superior, está ligada à criação das universidades no país, em especial com a fundação da Universidade de São Paulo em 1934. Com base nos estudos desta autora, pode-se afirmar que o desenvolvimento histórico da PE como

disciplina curricular no Brasil é constituído por três etapas importantes, que podem ser traduzidas na seguinte periodização:

1ª) de 1939 a 1961 – período da constituição do curso de Pedagogia até a oficialização da PE na organização curricular;

2ª) de 1962 a 1978 – é marcado pelo Parecer 292/62, que introduz a PE no plano curricular; até as propostas de Valnir Chagas 1975/1976;

3ª) de 1979 a 1990 – quando se constitui o movimento dos educadores com o objetivo de refletir sobre os cursos de formação de professores em diferentes eventos realizados pelo país, em especial os Encontros de Prática de Ensino.

A periodização aqui apresentada não é rígida, esta forma foi escolhida por relacionar-se com marcos da constituição histórica da disciplina no interior do curso de Pedagogia.

2.1 A Constituição da disciplina Prática de Ensino (1939-1961)

Durante as três primeiras décadas deste século, várias foram as tentativas de criação do curso de formação de professores em nível superior, entretanto a implantação do curso de Pedagogia só ocorreu no final da década de 30. É de se considerar que 1930 é um marco na história da educação brasileira, porque apesar das discussões anteriores, somente nesse período a preocupação em construir um sistema nacional de educação assume “caráter de movimento que se propaga por todos os setores da sociedade”.²⁵

²⁵ Ver Favoreto (1998, p18-65).

A virada do século XIX para o XX foi marcada, no mundo todo, por grandes transformações no setor econômico, social e político. No Brasil estas transformações foram marcadas pela transição da economia agrícola para a economia agro-industrial, que levou à modernização do setor de produção com maior utilização das máquinas e à organização racional do trabalho. O novo modo de produção capitalista requisitou mão-de-obra com uma nova qualificação e uma inserção determinada dos indivíduos nas relações sociais em desenvolvimento.

Nesse contexto, a concepção de desenvolvimento da sociedade atribuía à educação sua sustentação ideológica e, ainda, devia oferecer suporte para o crescimento econômico do país. O projeto de governo assumia o sistema educacional como importante elemento para afirmação de suas estratégias e convicções. Segundo Horta (1994, p.2), o objetivo desta política era “... *colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária*”.

Diante das transformações pelas quais a sociedade brasileira estava passando nesse período, requisitaram-se, em caráter de urgência, mudanças no setor educacional. Segundo Favoreto (1998), na década de 30, o mundo estava passando por um clima de mudanças econômicas, de agitações políticas e contradições, em que a educação torna-se um elemento severamente questionado.

Pode-se considerar que até a década de 30 a formação dos professores para educação era realizada pela Escola Normal. Segundo Brzezinski, (1996a, p.19) “*A Escola Normal foi, por quase um século, o locus (sic) formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal*”. Essa autora refere que as Escolas Normais foram a base para a criação do curso de formação de professores em nível superior, que herdou dessas instituições o modelo de preparação dos profissionais da educação. Como exemplo pode-se citar a Escola do Distrito Federal, criada em 1880, sob a direção de Benjamin Constant, para formar professores primários. Outro exemplo foi a Escola Normal da Capital, que é considerada a etapa pré-histórica da Faculdade de Educação da USP, pois essa tinha a missão de desenvolver os estudos pedagógicos em nível superior.

Entretanto, nas décadas de 20 e 30, alguns educadores, influenciados pelo ideário escolanovista, já preconizavam que “...*toda a formação de professores primários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários*” (Brzezinski, 1996a, p.31). Apesar de todos os esforços, o “Movimento dos Pioneiros”²⁶ não conseguiu implantar uma política de formação de professores, mas teve o mérito de fazer constar em lei o direito de todos à escola pública, laica e gratuita.

Hoje, passadas algumas décadas das discussões educacionais do período, muitas são as análises elaboradas. Segundo Saviani (1980), Ghiraldelli (1990), Romanelli (1998) a “democratização do ensino” teve o objetivo de atender às exigências do mercado econômico, e não o de satisfazer às necessidades na esfera social “... *as raízes desse modelo de educação - que é o nosso - são puramente econômicas*” (Gadotti, 1978, p.9).

Romanelli (1998), em sua análise sobre as novas exigências educacionais da industrialização na década de 30, afirma que a expansão escolar foi também afetada pelas lutas de classes advindas das necessidades decorrentes do desenvolvimento das relações capitalistas. Para a autora, o tratamento dado à reforma educacional em 30 atende a dois pontos básicos: de um lado, a necessidade imposta pelo desenvolvimento das relações capitalistas, do outro, o temor vinculado com as lutas de classes. Dois fatos que impõem à expansão escolar uma íntima preocupação em atender às exigências capitalistas e não um processo realmente “democrático”, que procura atender à necessidade da população. Ressalta também que a ampliação do ensino pelo Estado não visava uma política nacional de educação, mas o atendimento imediato das pressões pela “democratização do ensino”, a qual era atendida nos limites traçados pelo interesse da elite capitalista.

²⁶ Segundo Warde (1982), o Manifesto dos Pioneiros, também conhecido como Manifesto de 32, foi um grupo de manifestantes não homogêneo, composto por liberais, que desencadeou nos primeiros anos da década de 30 um movimento educacional de profundas implicações político-ideológicas, cujo auge foi a Constituição de 1934. Os princípios básicos defendidos pelos manifestantes eram: escola pública, obrigatória, gratuita e única.

Nesse período que o país estava transitando do modelo essencialmente agrário-comercial-exportador para o modelo mais urbano-industrial, o ensino tinha que dar sustentação a esse projeto econômico. A exigência de que o trabalhador tivesse o mínimo de conhecimento para desenvolver seu trabalho com as máquinas foi um dos impulsos para o desenvolvimento das discussões em torno da necessidade de se construir um sistema de ensino elementar democrático e obrigatório.

Neste quadro político-econômico, a política educacional dos anos 30 constitui-se no aumento do número de vagas para a população, entretanto a estrutura escolar continuou a mesma. A escola freqüentada pelos filhos dos camponeses e operários não proporcionava a estes a ascensão à universidade. Essa situação demonstra a manutenção da lógica da exclusão. Isto é, a escola, que antes servia à elite abastada do país, passa, naquele momento, a ser freqüentada também pelo filho do camponês e do operário, mas isto não implicava em ter uma escola “democrática”.

Parece razoável afirmar que a ampliação do ensino reforçava a criticada elitização, pois os jovens de alta renda teriam acesso à escolas propedêuticas, únicas capazes de elevar seus alunos ao ensino superior, enquanto os de baixa renda freqüentavam os cursos profissionalizantes que não proporcionavam a mesma oportunidade social. Cunha (1980a, p.237) observa que esta situação pode ser percebida no período político-econômico do Estado Novo (1937-1945). No texto da Constituição Outorgada em 1937, tal fato é exposto no artigo 129: *“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.”*

Verifica-se que o projeto de desenvolvimento educacional não foi acompanhado de políticas que visassem a preparação dos professores na universidade para atuar no ensino primário, tendo em vista que nesse período valorizava-se a formação de profissionais em nível superior para atuar na área da saúde, engenharia e do direito.²⁷

²⁷ Segundo Cunha (1980b), no início década de 30, a qual o referido autor denominou como “Era de Vargas”, havia no país três universidades: a do Rio de Janeiro, Minas Gerais e a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Os cursos dessas instituições de ensino superior eram, em sua maioria, na área da saúde (medicina, odontologia, farmácia), engenharia e legal (direito).

Diante da ampliação das oportunidades de escolarização para a população, colocou-se a necessidade de um maior número de professores. No tocante à formação destes profissionais de diferentes níveis de ensino, o “Manifesto dos Pioneiros” tinha como um dos princípios que sua realização deveria ocorrer no ensino superior.

No entanto, conforme já mencionado anteriormente, esse objetivo não foi atingido. Isto é, a preparação dos professores do ensino primário²⁸ ficou sob a responsabilidade da Escola Normal, que por sua vez solicitava a preparação de seus formadores. Neste aspecto, pode-se aferir que a criação do curso de Pedagogia em 1939 teve como um dos agentes propulsores a necessidade de formar professores que iriam formar outros professores para atuar no ensino primário.²⁹ Uma necessidade que tornava-se mais acentuada com a chamada proliferação das escolas.

Várias experiências precederam a implantação do curso de Pedagogia em 1939. Foi uma trajetória constituída por avanços e retrocessos, pois os projetos nem chegavam a ser aplicados e já havia mudanças.³⁰

No ano de 1934, junto com a fundação da Universidade de São Paulo – USP – é criada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, destinada à formação de professores para atuar nos cursos secundários. Esta preparação em nível universitário era realizada em dois momentos: primeiramente cursavam-se as disciplinas de conteúdos específicos de cada licenciatura na Faculdade e depois a formação pedagógica era desenvolvida no Instituto de Educação. Este Instituto foi resultado da

²⁸ As denominações empregadas para indicar os diferentes níveis de ensino estão relacionadas com a terminologia utilizada de acordo com o período histórico. Anterior à Lei n. 5692/71, os termos utilizados eram: ensino primário e ginásial para indicar a educação de crianças de 7 a 14 anos, ensino secundário ou médio para indicar o grau de ensino após o ginásial. Posterior à promulgação da Lei n. 5692/71, esses termos foram alterados, o ensino primário e ginásial foi denominado de ensino de 1º grau, ensino secundário ou médio foi substituído por ensino de 2º grau, em especial o curso Normal foi substituído pelo curso de 2º grau – Habilitação Magistério, ensino superior foi denominado por ensino de 3º grau. Atualmente com a LDB n.9394/96 esses termos foram reformulados; ensino de 1º grau passou a ser chamado de ensino fundamental, ensino de 2º grau voltou a ter a denominação de ensino médio e o ensino de 3º grau é tratado como ensino superior.

²⁹ É interessante pontuar que é muito difícil precisar com segurança qual o objetivo do curso de Pedagogia nesse período. Entre os autores estudados, verificou-se que não há uma identificação precisa do significado do mesmo e a da função do pedagogo. Tal situação refletia-se no exercício da sua profissão. Esta dificuldade de conceituação sobre o que é pedagogia, vai consubstanciar na dificuldade de entender qual é o papel atribuído ao curso na década de 30, gerando controvérsias em relação ao entendimento sobre a sua função.

³⁰ Para maiores informações ver Brzezinski (1996a).

incorporação à USP dos cursos de aperfeiçoamento para professores que existiam na Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano Campos.

Em 1938, o Instituto de Educação da USP foi transformado em Seção de Pedagogia e mais tarde em Departamento de Educação, passando a fazer parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A estrutura do curso de formação de professores era composta de sessões de conteúdos específicos (três anos) e mais um ano de estudos pedagógicos. Sem cursar esse último ano, não se teria titulação para atuar no ensino secundário.

A criação do curso de Pedagogia em 1939, através do Decreto-Lei n.1190/39, ocorreu nesse padrão federal denominado “esquema 3 + 1”, em que o aluno recebia três anos de formação no campo específico (Bacharelado) e um ano de formação pedagógica, o qual se fazia através do “Curso de Didática”.³¹ Nesse período a prática de ensino estava integrada a Didática, sob a denominação de Didática Especial.³² Sambatti (1990) observa que o “Curso de Didática” foi o embrião da Prática de Ensino. Ao término do curso o aluno recebia o título de “Bacharel em Pedagogia”, o qual não especificava o campo de atuação. O bacharel em Pedagogia poderia atuar tanto na sala de aula como nos cargos de técnicos em educação.

Para muitos estudiosos, a questão do campo de trabalho do pedagogo constitui-se em aspecto frágil do curso de Pedagogia, pois desde a sua criação não se teve com precisão o local de trabalho destes profissionais. Segundo Silva (1999, p.34) *“Em sua própria gênese o curso de Pedagogia já revela muitos dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou o bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”*. Tal situação se torna mais grave ainda se levar em consideração que foi organizado um currículo do curso sem ter ao certo qual era sua finalidade.

³¹ “O curso de Didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já constavam no seu currículo de bacharelado” (Silva, 1999, p.34).

³² Carvalho (1992, p.247) observa que: “No princípio era a Didática Especial. Uma Didática Especial muito mais sedimentada nos conhecimentos empíricos e pessoais do professor que ministrava do que baseada em um corpo de conhecimentos sobre o ensino do conteúdo específico.”

No momento da criação do curso de Pedagogia, o espaço ocupado pelo aprendizado prático era quase insignificante. Segundo Nadai (1985, p.11): *“Não existindo enquanto componente curricular autônomo, implicitamente se entendia que munido da ‘teoria’ adquirida na Faculdade (...) o professor estaria apto a praticar nas escolas, nas quais iria atuar”*.

Verifica-se, assim, que a estrutura propedêutica marcou fortemente os cursos de formação de professores, e seu rompimento constitui-se em grande desafio para os atuais educadores que têm uma visão crítica quanto a ser a PE uma mera aplicação de conhecimentos, em que o conteúdo e forma aparecem separados.

Na trajetória da constituição da PE tem-se, em 1946, por exigência legal (Parecer n.9053/46)³³, a instalação dos ginásios de aplicação nas universidades, mantendo a tradição das escolas campo de prática das Escolas Normais.³⁴ Este local foi criado para que os licenciandos pudessem executar a sua prática pedagógica, e constituiu-se em uma maneira de incluir os estágios na formação desses profissionais. Entretanto, apesar de constar em lei a exigência do colégio de aplicação, este não passou a fazer parte da formação de todos os professores. Segundo Castro (1974, p.635) *“...a instalação dessas escolas não foi entendida como obrigatória e a Faculdade de Filosofia, Ciências Letras da USP, só veio a tê-las no ano de 1957. Outras Faculdades nunca as tiveram”*.

Sobre este mesmo tema, Nadai (1985, p.11) afirma que tais experiências, apesar de não atingirem, em uma grande amplitude, a valorização da PE no currículo escolar, foram importantes, isto no sentido de que o professor passa a praticar e a experimentar os conhecimentos adquiridos durante o curso. Utilizando as palavras da autora:

³³ CASTRO, Amélia D. A Licenciatura no Brasil. *Revista de História*. v.50. nº100. São Paulo, 1974. p.635.

³⁴ Segundo Silva (1998, p.171) a Escola Modelo foi criada em 1890, como uma estrutura organizacional de referência para administradores e, principalmente, como locus da “habilitação à docência” – via os Exercícios Práticos de ensino para os alunos que cursavam a Escola Normal no Estado de São Paulo. A concepção de habilitação à docência baseava-se na “... justaposição de atividades práticas para a habilitação técnico-pedagógica do professor, após um período de aquisições gerais e de conhecimentos que serviam de *background* para as elaborações pedagógicas do ato de ensinar”.

Os Colégios de Aplicação surgiram como “espaço por excelência da prática do licenciando” assumindo, posteriormente, outras funções como espaços direcionados para a experimentação, para a demonstração, ou para o campo de investigação. Apesar dos raros estudos sobre a ação destas Instituições, pode-se afirmar que, inegavelmente, foram instituições inovadoras, responsáveis pela divulgação do ideário da escola nova, participativa, o que acarretou para o professor, novas exigências quanto a sua formação e atuação.

Os colégios de aplicação, segundo a citada autora, contribuíram para se pensar mais intensivamente sobre o papel, a importância da formação do professor, bem como vincular estas questões no contexto do ensino.

Os relatores do Parecer 292/62, o qual determina a inclusão da PE na grade curricular, demonstraram que a exigência legal dos colégios de aplicação, anexos às faculdades de filosofia, não implicava na obrigatoriedade da Prática de Ensino, entendida esta mais como um tema do programa de que como objeto de um mínimo curricular. Este Parecer faz críticas em relação à maneira como as atividades práticas eram realizadas nos poucos colégios de aplicação existentes, evidenciando que os estágios eram desenvolvidos, nessas instituições, por meio de práticas artificiais e assistemáticas.

A preocupação com a prática do professor, nesse período, esteve relacionada com a renovação do ensino preconizada pelos ideais pedagógicos escolanovista, nos quais a ação, a experimentação e a prática propriamente dita, tinham papel de destaque no modelo em questão. Segundo Fracalanza (1982, p.114): *“O que se tentava em termos de mudança, era por em **prática** aquelas **teorias** que vinham sendo defendidas pelos escolanovistas”* (grifos no original).

Assim observa-se, nesta primeira fase, que a formação prática do professor aparece primeiramente fazendo parte da Didática. Verifica-se, ainda, que o estágio, sendo um dos elementos que distingue a área Prática de Ensino da Didática, não fazia parte da formação do professor nesse momento. Somente a partir de 1946, com a criação dos colégios de aplicação, é que se presenciam as primeiras tentativas de incluir uma unidade específica destinada à formação prática do docente no curso.

Porém a concepção dessa preparação era a de que o acadêmico iria para essas escolas *aplicar* os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

O aprendizado prático exigido na formação do professor, nesse período, valorizava apenas a aplicação da experiência pela experiência, sem refletir sobre os problemas trazidos pela prática, na relação professor-aluno; havendo, assim, uma distinção entre a prática e o conteúdo.

2.2 A Disciplina de Prática de Ensino no Plano Curricular (1962-1978)

O estudo desse período será subdividido em dois momentos. No primeiro será realizada uma reflexão sobre as questões pertinentes ao período de 1962 a 1967, a seguir serão analisados os fatores que marcaram o sistema educacional brasileiro, em específico o curso de Pedagogia, durante o período de 1968 a 1978. Essa subdivisão se justifica pela complexidade deste momento histórico no Brasil, o qual é marcado pelo apogeu e crise do Regime Militar, por ser um período que apresentou avanços e recuos nos setores econômico, político e social e por ser um momento de reestruturação significativa do ensino.

Do ponto de vista internacional, pode-se afirmar que a partir de meados da década de 50 ocorreram importantes alterações econômicas. Os centros capitalistas, uma vez concluídos os planos de reconstrução do pós-guerra, principiaram a buscar novas alternativas para exportação de capitais, constitui-se o Mercado Comum Europeu e um novo espaço econômico é criado com a expansão das multinacionais americanas (Singer, 1986).

No Brasil, esta expansão do mercado norte americano provocou a expansão da indústria de produção de bens duráveis. O desenvolvimento dessas indústrias se deu, preferencialmente, sob a égide do capital estrangeiro. A importação de tecnologia foi a solução compensatória para a escassez interna de insumos básicos, o que aprofundou a dependência brasileira dos produtos externos. Segundo Mendonça

(1990), a partir da segunda metade dos anos 50, o Brasil ingressou em sua fase de economia industrial avançada, trazendo uma nova fase para a economia brasileira.

Cunha (1980a, p.17), ao fazer uma análise da educação e do desenvolvimento social no Brasil, do período, argumenta que após o fim da Segunda Guerra Mundial, saindo os Estados Unidos vitoriosos, este expande seu capital aos países devastados da Europa Ocidental, da Ásia, da América Latina e para as Colônias Africanas recém libertadas e, juntamente com este capital expande-se a “teoria da modernização”. A expansão do capitalismo, em parte, influencia as diretrizes da educação.

Em uns países, via-se que o capital era aproveitado para a ordenação da economia à imagem da eficiência norte-americana; em outros, os recursos eram aplicados em obras suntuosas, as fábricas iam à falência, os operários desertavam mal eram treinados. A explicação mais comum para essas diferenças estava na educação; uns países tinham população suficientemente educada para a “sociedade moderna”, enquanto em outros tinham a população deseducada capaz apenas de viver na “sociedade tradicional”. Essa explicação foi assumida pelos meios universitários que reelaboraram à luz de formulações teóricas já existentes dando, então, origem à “teoria da modernização”.

A “teoria da modernização” cria um ideal educacional seriamente comprometido com a moral e com a ética capitalista. A educação é julgada pela sua capacidade de construir uma nação desenvolvida, pela capacidade de preparar a população para uma sociedade “moderna”. Na medida em que a industrialização vai crescendo e elevando o índice de trabalhadores urbanos, formado por um contingente expulso do campo, fala-se da necessidade de se ter uma educação que prepare este contingente para o setor industrial; juntamente a este, observa-se um outro segmento mais qualificado e melhor remunerado apto a consumir uma gama de bens sofisticados, como eletrodomésticos, automóveis, etc.

A tendência, já esboçada pela economia nos anos 50, principalmente na segunda metade, ao mesmo tempo que aumenta a necessidade educacional, abre, ainda mais, a perspectiva de que é através da educação que os indivíduos poderão

alcançar sucesso social. Em outros termos, a crescente industrialização fortalecia a idéia de que a escolarização poderia ser a alternativa de elevação da condição social de cada brasileiro.

Esta idéia torna-se, então, um dos principais fatores incentivadores pela luta da “democratização do ensino”, principalmente do ensino superior. Uma luta liderada pela classe média, a qual via na educação, senão o único, pelo menos o principal meio de ascender socialmente. Nesse sentido, o teor ideológico que cercava o interesse educacional durante esse período era o “burguês”, orientado pela ideologia “nacional-desenvolvimentista”.

Nesta fase da industrialização brasileira, em que diferentes forças são empenhadas no modelo de “substituição de importações”, o capital estrangeiro não é visto como inimigo. Ao contrário, é visto como parceiro ideal no projeto nacional-desenvolvimentista. Segundo Freitag (1986, p.58), esse modelo vai influenciar os encaminhamentos dados à legislação educacional de 1961: *“Essa lei, que procura estabelecer um compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses das frações de classes mais tradicionais, ligadas ao capital estrangeiro”*.

Em consequência desta idéia, Saviani (1980, p.142), baseado em Jaguaribe, afirma que: *“A burguesia fora sendo levada a enfatizar os seus caracteres burgueses, em detrimento de suas características nacionais, fazendo causa comum com os interesses internacionais”*.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira n. 4024/61, que resultou de um longo período de discussão – 15 anos –, não ultrapassou os interesses do capital. Essa lei procurou reproduzir a ideologia da igualdade liberal, ou seja, a educação é vista como canal de mobilidade e ascensão social, deixando escondidas questões relacionadas com as contradições sociais nacionais e internacionais.

Brzezinski (1996a, p.52) observa que a década de 60 foi o período em que a legislação baixada pelo governo pretendia estruturar o ensino no país. Um exemplo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4024/1961, que

determinou a primeira sistematização do ensino brasileiro. Especificamente, o curso de Pedagogia foi reestruturado na esteira dessa legislação, num período marcado pela implantação e implementação de vários pareceres com esse objetivo.

Após a promulgação da LDB n. 4024/61, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n.251/62, o qual fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Entretanto tais alterações mantêm a estrutura propedêutica do curso, isto é, o curso permaneceu organizado de acordo com o tradicional “esquema 3+ 1”, o qual estabelece uma divisão entre a teoria e a prática. Tem-se aí a continuidade de uma configuração geral na formação do curso de Pedagogia.

Silva (1999, p.38) realizou uma pesquisa sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil e observou que as mudanças previstas no Parecer n.251/62 – anteriormente referido – mantiveram intocados os problemas fundamentais do curso:

... o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de Pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

A mudança do curso de Pedagogia, compreendida pelo Parecer n. 251/62, deixa aberto qual seu campo de trabalho e a função exercida pelo pedagogo. Segundo a autora supracitada, o curso continua sem identidade definida. É possível considerar que isto repercutia nas definições curriculares.

No entanto, com relação ao mercado de trabalho do futuro profissional do curso de Pedagogia, Sambatti (1990, p.50) evidencia que o ensino secundário, principalmente o propedêutico, foi o propulsor para a ampliação dos cursos de licenciatura, pois para atuar nesse nível de ensino exigiam-se professores formados em nível superior. O curso de Pedagogia, nesse período, destinava-se à preparação de professores para as “escolas normais”.

Uma certeza que se tem até então, a de que o ensino secundário foi o mais privilegiado de todos, sendo o único a permitir acesso a curso superior enquanto os demais cursos técnicos profissionalizantes foram mantidos segregados até a LDB n.4024/61. Também foi o primeiro ao qual se dedica atenção especial à formação de seus professores. É para ele que se dirigiam os primeiros egressos dos 'Cursos de Didática'. E também é verdade que logo seguidos dos "pedagogos" para os cursos de magistério primário - 'escola normal secundária'.

Além do Parecer 251/62, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, é desse mesmo ano o Parecer n. 292/62, o qual determina a ampliação dos locais de realização dos estágios – preferencialmente em escolas da comunidade. Determina, ainda, a substituição da disciplina de Didática Especial por Prática de Ensino, introduzindo os estágios supervisionados como obrigatórios no currículo dos cursos de formação de professores. Fracalanza (1982, p.120), em sua análise sobre o Parecer 292/62, destacou seis aspectos considerados mais importantes, segundo as explicações declaradas:

- 1) a necessidade de **treinamento didático** por parte dos futuros professores;*
- 2) a **deficiência pedagógica** dos Colégios de Aplicação no atendimento a esse treinamento;*
- 3) a **inconviniência** dos Colégios de Aplicação em termos de **altos custos** que envolviam sua instalação e manutenção;*
- 4) as **vantagens recíprocas na interação entre estagiários e escolas da comunidade**;*
- 5) a possibilidade dos estagiários servirem, nas escolas da comunidade, como **veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio**;*
- 6) a necessidade de uma **supervisão efetiva do estágio**, a fim de evitar as distorções que estavam sendo notadas na formação do professor (grifos no original).*

A citada autora defende que:

A Prática de Ensino na forma de Estágios Supervisionados em Escolas da Comunidade, apresentava-se pois, como um instrumento aparentemente viável no tratamento ambivalente do binômio qualidade e quantidade de ensino, uma vez que por seu intermédio muitas escolas poderiam ser beneficiadas no encaminhamento para alguns de seus problemas (p.121) (grifos no original).

A inclusão da PE no currículo dos cursos de formação de professores em 1962 não diferiu muito do momento anterior – 1946. Pode-se considerar que o Parecer n. 292/62 foi responsável por determinar a obrigatoriedade do estágio supervisionado e por ampliar os locais de sua realização – nas escolas da comunidade – porém manteve a PE no final dos curso, reafirmando o caráter de *aplicação de conhecimentos supostamente adquiridos durante o curso*. Este caráter fica explícito quando os relatores declaram a necessidade de se respeitar a hierarquia dos temas, nos quais alguns são pré-requisitos de outros. Mesmo tentando respeitar a unidade entre o conteúdo e forma, o citado Parecer estabelece que para a execução dos estágios é necessário dominar os conhecimentos básicos. Utilizando as palavras dos relatores do Parecer n. 292/62 (1962, p.99):

Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de a Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio-caminho.

Sobre a permanência do caráter de *aplicação de conhecimentos*, Fracalanza (1982, p.127) afirma:

A Prática de Ensino enquanto proposta para ser realizada nos Colégios de Aplicação, bem como proposta para ser realizada nas Escolas da comunidade, foi sempre entendida como sendo o momento em que o futuro professor deveria colocar em prática os conhecimentos teóricos já adquiridos durante o curso. Ou seja, a Prática de Ensino teria como finalidade a aplicação de conhecimentos (grifos no original).

É preciso considerar que a PE foi implantada na grade curricular num período – 1962 – em que a educação é tomada, pelos discursos oficiais, como um importante instrumento de ascensão social. Assim, para que o sistema educacional pudesse dar suporte ao modelo social, tendo como base a teoria da modernização, era necessário um ensino de qualidade. Nesse sentido, as propostas governamentais eram lançadas a fim de que o setor educacional resolvesse seus problemas no interior da escola, mediante a utilização de diferentes metodologias do ensino. A escola seria capaz de tornar todos os indivíduos iguais, todos teriam a mesma chance no mercado de trabalho e o país poderia concorrer com as nações mais desenvolvidas. Neste contexto a PE ficou reduzida à mera *aplicação de conhecimentos* em detrimento da reflexão sobre os conteúdos e formas.

Noutros termos, essa mera aplicação de conhecimentos vinha calcada na idéia de que o conhecimento poderia mudar o comportamento e, conseqüentemente produzir uma nova cultura brasileira. Com isso, as diferenças sociais nacionais e internacionais eram interpretadas como diferenças culturais e de conhecimento, escamoteando as diferenças sociais, econômicas e políticas mais profundas. Nesse caso, no que se refere à PE, a idéia que permanecia é que ela resumia-se em aplicar teorias e métodos referentes ao processo educativo.

O segundo momento dessa fase trata-se do período compreendido entre 1968 a 1978. Este período é marcado pelo golpe militar, o qual imprimiu um novo caráter à política, à economia e à sociedade brasileira. Com o golpe de 1964, a política passou a ser presidida e organizada pelos militares até 1985. A grosso modo, pode-se dizer que este período caracteriza-se por um grande crescimento do poder estatal, pelo chamado “milagre econômico” e por medidas repressivas, particularmente contra os sindicatos, movimentos operários, estudantes e opositores ao Regime Militar.

Germano (1994), em sua obra **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**, defende que este período caracterizou-se por dois pontos básicos: repressão política e euforia econômica. Dois fatores importantes na história da educação do Brasil que marcaram as reformas educacionais do período. Naquele

momento foram efetuadas reformas significativas no sistema de ensino brasileiro, tanto de primeiro e segundo graus, como no ensino universitário.

No que se refere ao ensino superior, Germano argumenta que este foi implantado pela Lei n. 5540/68, em um clima de aclamações. Baseado em Cunha, o citado autor afirma que desde o final da década de 40 – deste século – a sociedade brasileira pedia pela modernização e até mesmo pela democratização do ensino superior. Porém, se, por um lado, a reforma universitária atendeu à demanda social, por outro, isto não quer dizer que ela se encaminhou no sentido de atender às exigências e necessidades dos estudantes.

Cabe salientar, ainda, que a reorganização do ensino superior em 1968 esteve relacionada ao interesse econômico. Ou seja, teve como propósito o governo investir menos recursos financeiros e obter mais produtividade. Tal situação é abordada diretamente pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária:³⁵

A reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos (apud Germano, 1994, p.139).

Em pleno Regime Militar, a preocupação centrava-se no desenvolvimento econômico da nação e a educação foi considerada prioridade nacional para a aceleração desse processo. Essa época foi marcada pelo auge do tecnicismo educacional. Acreditava-se “... *que os problemas educacionais se resolveriam com (algumas) boas e tecnicamente corretas propostas de ensino e (muita) boa vontade por parte do professor em aplicá-las em suas salas de aula*” (Freitas, 1996, p.14).

³⁵ Segundo Germano (1994), o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) foi constituído em 02 de julho de 1968 com o objetivo de formular a proposta de reformulação para o ensino superior. O interessante é que em pouco mais de 30 dias essa reformulação foi enviada ao Congresso Nacional para apreciação em regime de urgência. O projeto foi aprovado e encaminhado para o Executivo sem nenhuma mudança substancial.

A Reforma Universitária, quanto a Lei n.5692/71 foram influenciadas pelos acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, principalmente os do MEC-USAID.³⁶ Isto é, no período de 1965 a 1974 vários acordos foram assinados entre o MEC e a USAID abrangendo todos os níveis do ensino. O que contribuiu para aumentar ainda mais a influência norte-americana no plano tecnológico e educacional. Estes acordos tinham como meta estabelecer um vínculo direto entre: a educação e o mercado de trabalho; educação e desenvolvimento.

No que se refere ao curso de Pedagogia, é correto afirmar que em decorrência da Lei 5540/68 é aprovado o Parecer n. 252/69 – CFE, o qual introduz mudanças estruturais. Por meio desse Parecer foi rompida a distinção entre bacharelado e licenciatura e imposta uma organização voltada para a formação de *especialistas em educação*, secundarizando a formação do magistério. No curso prevaleceu o caráter profissionalizante dos responsáveis pelo planejamento, administração, orientação e inspeção escolar. Esse Parecer abria, ainda, a perspectiva de *outras habilitações* que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias para o desenvolvimento nacional.

Silva (1999, p.45) afirma:

Esse Parecer, assim como o anterior, foi de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à Resolução n.2/69, que fixou os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Tais peças legais nortearam a organização do curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da nova LDB - Lei Federal n.9394/96.

A reorganização curricular proposta por essa legislação dividiu o curso de Pedagogia em duas partes: a) parte comum, composta pelas matérias básicas à formação de qualquer profissional na “área” de pedagogia e, b) parte diversificada, composta pelas matérias específicas a cada habilitação.

³⁶ United States Agency of International Departament.

Esta proposição provocou uma divisão do curso de Pedagogia. Segundo Barros (1998, p.132), *“O curso de Pedagogia, reformulado pelo Parecer n.252/69 - CFE, sofreu uma divisão por áreas, onde o currículo não mais atendia de forma única a todas as habilitações, mas, cada uma teria direção específica.”* Essa autora afirma, também, que a formação de especialista contrapõe-se à de generalista que vinha sendo desenvolvida.

A formação de especialista da educação, no curso de Pedagogia, foi fortalecida pelos Pareceres n.67/75, 68/75, 70/76 e 71/76 do CFE, conhecidos como constitutivos do “Sistema Chagas”. O relator Valnir Chagas acreditava haver encontrado ou definido a identidade do curso, que era a formação de especialistas da educação. Como afirma Freitas (1996, p.59): *“A proposta contida nos pareceres reduzia, portanto, o curso de pedagogia a uma especialização”*. Tais pareceres não foram homologados e as razões desse fato nunca foram totalmente conhecidas (Candau, 1987).

Sobre os Pareceres de Chagas, Saviani (1980, p.55) comenta:

A análise dessas Indicações revela que, embora possibilitem algumas aberturas, elas permitem também que a situação atual se mantenha e, mesmo, se agrave. Com efeito, ao legalizar o “status” de especialização conferido aos cursos de formação de educadores, acabou-se por reduzir a duração desses cursos para dois anos, em média. Com isto, a formação do educador se torna ainda mais precária, consagrando-se um estado de deterioração que já vinha se processando em marcha acelerada.

Cabe ressaltar que o discurso do Conselheiro Valnir Chagas, em certo sentido, corresponde a uma grande maioria dos discursos educacionais da época, ou seja, à mania de julgar a educação incapaz de atender às necessidades do momento. Conforme Nagel (1992, p.9):

A educação de antes de 64 foi acusada, por exemplo, de não conseguir integrar metas da economia com as metas da educação e da psicologia. De não saber planejar a futura força de trabalho necessária: localidade, região ou Estado. De ofertar cursos independentemente da saturação do mercado de trabalho. De não saber precisar prioridades. De não ter um conhecimento técnico sobre custos e benefícios. De não saber formular objetivos operacionais para as diferentes áreas de modo integrado. De não saber adequar as condições da escola (ou do país) à realidade que de fato lhe circunda. De não ter projetos para área rural, ou para regiões específicas. De não ter tecnologia educacional moderna utilizada. De não ter planos ou projetos de inovação institucional. De não ter programas de treinamento. De não ter metas de formação de mão-de-obra especializada. Enfim, de não ter nem professores especializados (ou técnicos) em número suficiente, nem de ter um plano de remuneração condigno para os profissionais do ensino.

Assim, mais uma vez a educação torna-se responsável pelos problemas sociais e é repassada a ela a função de levar a sociedade ao desenvolvimento econômico e ao progresso científico e tecnológico, só que desta vez acentua-se a idéia de que o especialista, o técnico, pode fazer isto.

Nesse período – final da década de 60 e durante a década de 70 –, a base para a formação do professor passa a ser os conhecimentos específicos das habilitações de especialistas – supervisor, orientador, administrador e inspetor escolar.

Segundo estudos realizados por Barros (1998), tais habilitações eram desenvolvidas de maneira fragmentada e desarticulada do conhecimento do trabalho educativo. Deste modo, deu-se prioridade demasiada à organização da escola – física, técnica e recursos pedagógicos. Tal fato contribuiu para aprofundar a desintegração do curso e estabelecer uma visão parcial do trabalho pedagógico.

As orientações produzidas durante esse período vão proporcionar uma maior desarticulação entre as disciplinas que compõem o curso. O aluno, durante o seu período de formação, estuda diversas disciplinas, sem compreender com clareza o significado do curso, qual seu objeto de conhecimento e qual a sua relação com a prática.

A introdução dos especialistas em educação resultou em mudança do trabalho no interior das escolas, o que provocou a ampliação das diferentes funções, acentuando a divisão do trabalho educativo. Isso contribuiu ainda mais para o professor perder a visão geral do processo educativo, resumindo-se em executor de tarefas particularizadas, elaboradas por especialistas das Secretarias da Educação e do MEC. A fragmentação do trabalho no interior da escola assemelhava-se com a que ocorria nas fábricas, mantendo a coerência tecnicista na formação de professores (Brzezinski, 1996a).

Essa forma de organização do curso de Pedagogia, bem como a sua função profissionalizante, comprovam a subordinação direta do sistema educacional ao mercado de trabalho. Segundo Germano (1994, p.176):

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho.

Além das condições de trabalho que transformavam os professores em meros executores de tarefas, observa-se também uma desvalorização da sua função. Para isto, basta verificar a diferença salarial entre os cargos de especialista e de professor, tendo-se em vista que os primeiros eram melhor remunerados. Warde (1986, p.82) analisa esta questão da seguinte forma:

Além da hierarquização do corpo docente, instalou-se na escola uma concepção distorcida da divisão técnica do trabalho da qual resulta uma significativa distância salarial e de condições gerais de trabalho entre os professores e aqueles que assumem atividades técnicas-administrativas dentro da escola.

Faz necessário destacar, ainda, que o país em 1971, tem a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ensino de 1º e 2º graus, Lei n.5692/71, a qual teve o mesmo teor ideológico seguido pela Lei da Reforma Universitária. Os principais pontos desta Lei foram: a privatização do ensino, a íntima relação entre educação e mercado de trabalho e o ensino de 1º e 2º grau com caráter de terminalidade. Tais pontos foram norteados pelos princípios ideológicos capitalistas, isto é, predominou o interesse utilitarista e técnico em detrimento das questões relacionadas com o social e a cidadania.

Frigotto (1991, p.47), ao analisar essa legislação, diz: *“A Lei 5692 de 1971 é expressão da visão economicista, tecnicista e sistemicista da educação. A teoria do capital humano e a teoria geral de sistema são a base de sustentação ideológica. O grande educador é o capital...”*

Quanto à proclamada reforma do ensino de 2º grau, Germano (1994), semelhante a Frigotto, afirma que consiste em alterações que não ultrapassam o limite da relação educação e trabalho. Para ele, esta “reforma” valoriza o capital humano, através da valorização do ensino técnico, da pragmatização, desconsiderando as questões de caráter político.

Em face do contexto descrito, pode-se perguntar: qual era a importância da PE nesse período?

Legalmente, a PE sob a forma de estágios supervisionados estava garantida, mas na organização curricular do curso de Pedagogia esta atividade ficou mantida com caráter de terminalidade, como se o aluno se transformasse em professor como num “passe de mágica”, sustentando a idéia de que PE habilita o profissional da educação à docência. Isto é, permaneceu o tradicional “esquema 3 + 1”.

No que se refere aos princípios teóricos-metodológicos, a característica principal da PE reduziu-se à *aplicação de métodos e técnicas*, centrada diretamente na relação professor-aluno, responsável pela inserção da disciplina na grade curricular, conforme preconizava o Parecer n. 292/62. Nesse momento o que valia era *treinar o professor* para transmitir conteúdo, desvalorizando qualquer

reflexão sobre o conteúdo transmitido, sobre a escola e sobre a relação professor e aluno no contexto social. Manteve organização hierárquica e rígida das funções pedagógicas e administrativas, assim como o currículo e a organização dos conteúdos em séries. Permaneceu a desarticulação entre o conteúdo e a prática.

Segundo Carvalho (1992), os professores de PE buscavam apoio na Didática para a organização dos trabalhos com os estagiários. Como nesse momento imperava o tecnicismo pedagógico,³⁷ o trabalho na PE reduzia-se à adaptação das técnicas didáticas ao ensino. Valorizava-se o como fazer um plano de aula, como elaborar a lista de objetivos, como preparar uma avaliação, etc. Ou ainda, conforme a afirmação de Freitas (1996, p.17): *“Carregada de um conteúdo pragmatista, a prática de ensino e os estágios acompanhavam, então, a tendência geral da educação, vivendo seu período tecnicista”*.

No âmbito acadêmico, tal processo revela-se nos temas das pesquisas realizadas pelas universidades. Durante a década de 70, grande parte das pesquisas eram *sobre a escola e não na escola*; ou seja, não eram desenvolvidos estudos sobre os problemas do cotidiano escolar. Ao contrário, as investigações, os estudos didáticos voltaram-se para a preocupação de construir uma escola formadora de *técnicos*. Com isso, os profissionais formados pelos cursos de licenciatura, em especial pelo de Pedagogia, recebiam uma formação técnica. Os estudos pedagógicos não contemplavam a escola brasileira com todas as contradições e como produto de um processo historicamente construído, mas uma escola idealizada, homogênea e purificada dos problemas. A idéia que imperava era que todas as mazelas sociais e educacionais poderiam ser resolvidas pela técnica.

³⁷ Tecnicismo pedagógico constitui-se em uma tendência que teve seu apogeu durante a década de 70. Baseava-se na utilização da dimensão técnica no processo ensino-aprendizagem, excluindo a dimensão política. Os problemas vividos na escola deveriam ser "resolvidos" com a utilização de diferentes estratégias, as quais funcionavam como um receituário para os professores aplicarem. Segundo Pérez Gómez (1998, p.82) "Tal perspectiva parte da idéia de que é possível entender, explicar, e intervir de uma forma mais rigorosa, objetiva e científica nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que o conhecimento adquirido pela investigação possa regular a prática, mediante a preparação científica dos professores/as, a elaboração também científica do currículo e a organização e gestão eficaz da escola e da aula."

2.3 O Conteúdo da Disciplina de Prática de Ensino em Discussão (1979-1990)

No final da década de 70, período que compõe o terceiro momento da história da PE, teve início no país a chamada abertura política, enquanto a sociedade civil mais uma vez organizava-se na busca pela democracia no país.

Nesse período, com o fim da prosperidade do “milagre econômico”, o Brasil enfrenta mais uma crise econômica, juntamente com uma nova crise do capitalismo mundial.³⁸ O quadro posto era de instabilidade/ estagnação econômica, observando uma agudização do processo inflacionário e o desvio do capital para aplicação de curto prazo e um considerável aumento da dívida externa. Habert (1996, p.17) afirma que: *“Entre 1969 a 1973, a dívida externa pulou de 4 a 12 bilhões de dólares e continuou crescendo cada vez mais nos anos seguintes. No final da década estava em torno de 60 bilhões de dólares, saltando para 100 bilhões em 1984, uma das maiores dívidas externas do mundo”*.

A economia brasileira apoiava-se principalmente na exportação de bens duráveis e dependia de importação de equipamentos e tecnologias avançadas e caras. Com a crise econômica, passa a ocupar um lugar desfavorável ao mesmo tempo que continuavam aumentando o volume e os valores das importações, significando um déficit na balança comercial, levando o país à busca de novos recursos e empréstimos.

O fim do “milagre” e a crise econômica aprofundaram as contradições sociais e políticas no país, gerando o enfraquecimento político do regime militar. O clima de “tranquilidade” dos primeiros anos da década de 70 cedeu lugar a manifestações de descontentamento generalizado. Setores de oposição exigem a volta

³⁸ Aparentemente, os primeiros sintomas da crise mundial manifestaram-se na esteira da chamada “crise do petróleo”. Na realidade, a questão do petróleo veio apenas agravar a crise econômica dos países capitalistas centrais, cuja origem está na base do próprio sistema. Nas últimas décadas, a economia destes países vivera uma fase de grande expansão, conseqüente à super acumulação de capital, acirramento da concorrência e ao aumento das contradições geradas pelo aprofundamento da exploração das classes trabalhadoras. Nos primeiros anos da década de 70 estavam aparecendo, nos principais países capitalistas, sintomas do esgotamento do ciclo de expansão, como a queda da taxa de lucros, déficit nas balanças comerciais, crise no sistema monetário internacional, etc. A economia norte-americana, até então indiscutivelmente hegemônica, dava mostras de perda relativa desta hegemonia, apresentando crescentes déficits no balanço de pagamento e uma diminuição da competitividade de seus produtos em relação aos de outros países desenvolvidos, como Alemanha e Japão. Habert (1996)

do “Estado de Direito”, denunciavam a tortura, a repressão, a corrupção; questionavam a política econômica; os trabalhadores se posicionavam contra o arrocho salarial e uma parte da burguesia contra a estatização, as políticas sociais, habitação, transporte, saúde, educação, etc. Em termos gerais, crescem os movimentos sociais que protestam contra os baixos salários e as precárias condições de trabalho.

Toda esta crise econômica e política põe em xeque o modelo econômico e político do militarismo e conseqüentemente, com o acirramento da crise, chega-se ao fim do chamado Regime Militar no país, em 1985.

O afastamento dos militares do poder político instituído levou à convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte. Esse processo envolveu vários setores da sociedade, diversas correntes liberais e de esquerda na discussão de uma nova organização política e econômica do país.

Nesse processo de rearticulação econômica e política, a questão educacional passa também por reavaliação. Diversos educadores uniram-se em diferentes encontros, simpósios e congressos, com o objetivo de refletir sobre a educação brasileira. Desses encontros, podem-se destacar as reuniões da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), as quais transformam-se em um significativo do Fórum de oposicionistas;³⁹ o ressurgimento da UNE, no final da década de 70; o I Seminário Brasileiro em Educação, ocorrido em Campinas em 1978. Todos eles, deram corpo à oposição educacional contra o regime militar. Pode-se afirmar que, nas últimas décadas deste século, reconheceu-se o completo fracasso da política educacional posta pelo Regime Militar.

O I Seminário de Educação, realizado em 1978 na UNICAMP, foi o evento que marcou o início do movimento dos educadores de forma mais sistematizada. As questões referentes aos cursos de formação de professores necessitavam ser refletidas em âmbito nacional e com esse objetivo realizou-se a I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), na PUC - SP em 1980. Outro evento

³⁹ Germano (1994, p.243) afirma que: "... a partir de 1974, as reuniões da SBPC – o mais importante fórum acadêmico e científico do país – se transformavam, cada vez mais, em palco de discussão política e de oposição ao Regime. Tal evento reúne milhares de pessoas de todas as partes do Brasil e, mesmo, do exterior. Trata-se, portanto, de um público altamente qualificado, composto por intelectuais, cientistas, professores e estudantes universitários, sobretudo".

importante foi o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Professores, ocorrido em 1983, em Belo Horizonte, pois este constitui-se num marco histórico do movimento dos educadores.

Freitas (1996, p.17-8) observa:

A luta por uma educação democrática - característica essencial do movimento dos educadores no período - fez-se acompanhar pela recusa 'aos pacotes educacionais', por entendê-los como mecanismo de manutenção e aprofundamento da divisão do trabalho no interior da escola: especialistas e técnicos que planejam e professores que executam a tarefa educacional. Intensificava-se, ainda, a certeza de que era necessário resgatar, para o professor, a possibilidade de reapropriar-se de um conhecimento pedagógico que lhe era expropriado, pela atuação dos especialistas na escola e pelos 'pacotes educacionais'.

Em termos gerais, as discussões educacionais, ao longo das décadas de 80 e 90, apresentam duas preocupações centrais: a democratização do ensino e a reorganização da escola, segundo as novas exigências econômicas e tecnológicas de produção.

Na década de 80, observa-se uma mudança no panorama econômico e político do país, que irá influenciar as discussões educacionais do período. O movimento dos educadores, preocupados com a democratização do ensino no país, em conjunto com os demais movimentos sociais, mostraram-se opositores aos rumos econômicos, políticos e sociais e buscaram a superação desta realidade. Brzezinski (1996a) considera que esses movimentos provocaram um repensar sobre a educação através das “teorias críticas”, o que permitiu superar a “esterilização intelectual” fortemente instalada pelas práticas tecnicistas. A grande maioria dos educadores mobilizou-se para repensar o novo papel da educação. Em consequência, argumentam sobre a necessidade de um educador com consciência política e esta deveria fazer parte do processo de formação científica e didático-pedagógica deste profissional.

No curso de Pedagogia, esta discussão vai apresentar a preocupação em buscar a finalidade do mesmo. Os temas discutidos, em grande parte, versam sobre

a formação do pedagogo e a finalidade do curso de Pedagogia. Brzezinski (1996a, p.100) destaca alguns pontos que polarizaram os debates com o objetivo de “definir um novo sistema de formação do pedagogo”:

- *extinção ou não do curso de pedagogia;*
- *formação do pedagogo geral ou do pedagogo especialista;*
- *formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;*
- *formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;*
- *formação mais teórica ou mais prática;*
- *entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;*
- *adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;*
- *abstração ou concretude do termo educador.*

No que se refere a esta temática, Freitas (1996, p.64) afirma que a discussão, geralmente, ficava em torno da questão especialistas x generalistas. Um problema que, segundo ela, tirava de foco pontos mais importantes a serem discutidos pelos educadores como: “... *a necessidade de manutenção da existência do curso de pedagogia, como espaço onde se realiza, privilegiadamente, a formação do profissional da educação*”.

Nesse período, os professores de PE, estimulados pelas discussões nacionais sobre a educação, se organizam com o objetivo de refletir sobre os assuntos relacionados especificamente à área de Prática de Ensino e Didática. Essas reflexões eram realizadas nos Encontros Nacionais de Prática de Ensino e nos Encontros de Didática. Tais encontros foram importantes para traçar o perfil da disciplina de PE nos anos 80.

Esses encontros serão analisados, sumariamente, a seguir. A retomada desses eventos tem por objetivo evidenciar os contornos que a PE foi tomando na

década de 80. Acredita-se que essa análise fornecerá subsídios que fundamentarão a compreensão da PE no período desta pesquisa, 1994 e 1996.

2.3.1 Os Encontros de Prática de Ensino nos anos 80: ensaios de reorganização de uma área curricular no interior do curso de formação de professores

O I Encontro Nacional de Prática de Ensino⁴⁰ ocorreu em 1979, em Porto Alegre - RS, e se constitui no primeiro evento, de âmbito nacional, em que os professores de Prática de Ensino reúnem-se com o objetivo de discutir os problemas da disciplina e a própria conceituação de PE (Carvalho, 1983).

Por meio da lista dos trabalhos apresentados no I ENPE, foi possível perceber que os participantes estavam preocupados em refletir sobre o caráter terminal da PE e a relação entre PE e Didática. Fracalanza (1983, p.15), uma das participantes desse evento, defende: *“... que a Didática seja redefinida de maneira que possa fornecer subsídios que orientem a elaboração de eventuais propostas alternativas de organização da Prática de Ensino e Estágios.”*

Pode-se inferir que as teorias didáticas que informavam à PE estavam sendo colocadas em xeque, evidenciando, também, que, para ocorrer mudanças na PE, necessitaria que as disciplinas pedagógicas, em especial a Didática, fossem igualmente redefinidas. Tal debate evidencia o caráter das discussões do momento, que tanto apontava para a avaliação da organização do currículo do curso de Pedagogia, como para os conteúdos das disciplinas, principalmente aquelas relacionadas à prática pedagógica.

O II ENPE foi realizado em São Paulo, na USP, no período de 21 a 24 de fevereiro de 1983 e teve caráter eminentemente político e reivindicatório, com os seguintes objetivos:

⁴⁰ A seguir será utilizado a sigla ENPE para designar Encontro Nacional de Prática de Ensino.

- Realizar um balanço da situação atual das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados no sistema de ensino superior brasileiro;
- Sugerir medidas tendentes ao aperfeiçoamento dessas áreas;
- Propiciar a realização de contatos pessoais entre profissionais da área, vindos de todo o país bem como a troca de experiência e de informações (Atas - II ENPE, p.5).

Os aspectos que marcaram este evento foram em parte os mesmos do encontro anterior, com ênfase na reflexão sobre o significado da PE e dos estágios. Colocava-se em discussão o momento de realização dos estágios, os conteúdos das disciplinas de Didática e PE, a relação entre essas duas disciplinas e o lugar da PE no curso de Pedagogia.

No que se refere à relação entre a Didática e a PE, Soares (1983, p.74) afirma que o conteúdo da Didática – transmissão de estratégias didáticas para o ensino de uma determinada área do conhecimento – coincidia com o conteúdo da PE, diferenciando-se apenas pelo fato de que na PE acrescentava-se a aplicação das estratégias didáticas nos estágios. Nesse sentido, a referida autora entende que o conteúdo trabalhado na disciplina de Didática “era” inadequado, necessitando ser repensado. Observa que: *“Tanto assim que todo o professor de PE, aqui presente, deve ter a experiência de chegar à PE e ter que repetir o que a Didática falou para aplicar ao seu conteúdo”*.

Cabe salientar que no II ENPE houve professores que eram contrários ao repensar da Didática Geral; isto é, esses argumentavam que a Didática não deveria ser repensada e sim excluída do currículo. No depoimento da professora Eda da UNICAMP tal situação fica bem clara:

Acredito que a Didática Geral devia acabar mesmo. Não é necessário repensar a Didática. Ela devia era acabar mesmo. Os professores de Prática de Ensino estão reproduzindo as coisas que são feitas na Didática Geral e ensinando como fazer, quando o papel principal do professor de Prática de Ensino seria ajudar os futuros professores a aprenderem como é que acontece o processo de aprendizagem (Atas-II ENPE, 1983, p.76).

Sem querer entrar no mérito da questão, ou seja da extinção ou não da Didática, a citação expressa a discussão sobre o conteúdo e o papel da referida disciplina nos cursos de formação de professores. Na verdade, essa discussão sobre a Didática já se fazia desde o ano anterior – 1982, ano em que se realizou o seminário “A Didática em Questão”,⁴¹ na PUC do Rio de Janeiro. Tal seminário constituiu-se em um marco histórico na área, pois colocou em discussão a concepção instrumental dessa disciplina, e contribuiu para repensar as práticas na educação, de forma geral, e a Prática de Ensino em particular. Segundo Freitas (1996, p.21):

... na medida em que se questionam os fundamentos da didática e reafirmam seu compromisso com a busca de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, apontam para a perspectiva de se dar um novo sentido à prática pedagógica, à prática de ensino.

A PE dependia da reorganização da Didática para nortear suas propostas, neste momento de reflexão. As reflexões sobre essa questão forneciam elementos para entender o que não poderia continuar sendo realizado pela PE e anunciavam o caminho para reestruturação das atividades educacionais, buscando romper com as práticas mecânicas, fortemente instaladas no interior da escola.

Em um sentido mais amplo, os encaminhamentos dados pelos professores de PE, no II ENPE, estavam relacionados, em parte, às discussões do movimento dos educadores e de outros membros da sociedade civil contra o projeto educacional instalado durante o Regime Militar.

Outro aspecto a ser destacado, no II ENPE, diz respeito ao conceito de PE. Nas discussões, percebe-se que o significado de PE estava reduzido somente às atividades de estágios, colocando-se a necessidade de ser superada esta situação. Carvalho (1983, p.82) defende que a nova postura a ser assumida neste encontro é que: “... a PE não é só Estágio Supervisionado, e isto é algo que eu quero lutar para ficar bem claro”. Essa autora concorda que o estágio seria um momento da prática, mas

⁴¹ Ver Candau, V. M. (org.), **A didática em questão**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

durante a preparação dessa atividade e mesmo durante o curso, as reflexões deveriam ser direcionadas para a realidade escolar. Nesse sentido, ampliaria o conceito de PE, deixaria de ser uma disciplina de *aplicação de conhecimentos* e, em conjunto com as demais disciplinas que compõem o curso, tornar-se-ia um momento de ação, reflexão e produção de conhecimentos.

Durante os anos de 1982 e 1983, foram realizados vários encontros regionais em diferentes áreas de ensino, tendo como objetivo a formulação de propostas a serem discutidas no Encontro Nacional de Belo Horizonte, que seria realizado no final do ano de 1983. Tal encontro foi um marco importante no processo de reestruturação curricular dos cursos de formação de professores, o qual apresentou, no documento final, as seguintes recomendações, estreitamente ligadas à PE:

- *Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos **professores**. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador;*
- *A questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria/prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada **ao longo do curso**, permeando as diferentes disciplinas;*
- *Os estágios deverão, de preferência, ser realizados nas escolas públicas e serem referidos à aprendizagem escolar das camadas populares;*
- *O conhecimento e a análise da realidade concreta devem ser feitos através da participação de alunos e professores no processo educativo, onde quer que se realize, no interior de agências sistematizadoras de ensino e/ou em múltiplas oportunidades educativas que ocorram na sociedade (p.7-11) (grifos no original).*

As discussões em andamento sobre os cursos de formação de professores e as reflexões desenvolvidas na área de Prática de Ensino e Didática trouxeram à PE uma “nova” conotação, de mera disciplina de *aplicação de métodos e técnicas*, alguns autores passaram a *concebê-la* como um momento de construção e reconstrução do conhecimento pedagógico, colaborando junto com as demais disciplinas na formação do professor.

O destaque para a palavra *conceber* tem o intuito de frisar que as propostas estavam em fase de caracterização e definição da disciplina, em um momento em que as experiências de reformulações dos cursos começavam a ser elaboradas em diferentes universidades. Como exemplo desse momento, a representante do MEC, no II ENPE, Ana Bernardes da S. Rocha (1983) relata os estudos sobre os cursos de formação de professores realizados pela Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade de Goiás e a PUC do Rio de Janeiro. Esses estudos, em geral, valorizavam as atividades, nos estágios, desenvolvidas a partir da realidade das escolas, na tentativa de superar o ensino *livresco* e *academicista*.

... transformar um portador de conhecimentos específicos e pedagógicos em um professor, o que de certa maneira também situa o estágio como algo que se estaria produzindo após o domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos. Mas o ponto de contato com a Universidade de Mato Grosso estaria na proposta em que as professoras fizeram para o seu estudo, que elas consideram um “estudo emarco” (sic), que a partir da realidade se levantam os problemas, se focalizam os pontos chaves, sobre eles se aplicava a teoria, se chegava a resoluções viáveis e então se aplicava. Tanto o estágio se orientava mais ou menos na mesma direção e a PUC do Rio toma novamente a necessidade de que o estágio se fundamente, se direcione a uma análise da realidade (...). Não tanto para a solução da dicotomia, mas os professores da PUC diziam que o envolvimento direto com a realidade evitaria uma transmissão de conhecimentos abstratos, livrescos, academicistas (Atas - II ENPE, p.10).

Percebe-se, nessa citação, que há uma certa valorização do aprender fazendo, reforçando a capacidade do professor “*resolver os problemas por meio de uma interação inteligente e criativa*” (MEC: 1999, p.34). Esta idéia, em parte, pode ser traduzida como uma supervalorização da prática em detrimento da reflexão teórica. Ou seja, a ação do professor resultaria do contato imediato com a realidade escolar.

Verifica-se que a proposta do MEC tem como eixo norteador a idéia de que a PE se faz na *realidade das escolas*, diferenciando-se da proposta anterior – década de 70 – da simples *aplicação de métodos e técnicas* rígidas, previamente estabelecidas.

Esta idéia defendida pelo MEC, no II ENPE, em certo sentido, concretiza-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96). Enquanto a LDB de 1971 afirmava que a escola deveria “habilitar profissionalmente” o trabalhador, a nova LDB, em seu Artigo 35 concebe a educação média como um processo contínuo de preparação para o trabalho e para a cidadania, de modo que, o educando seja *“capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”*. Diz ser necessário para o aprimoramento do educando a *“formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina”*. No Artigo 36, a nova LDB afirma que o ensino observará as seguintes diretrizes: *“destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”*, afirma que *“adotará metodologias de ensino e avaliação a iniciativa do estudante”*.

Semelhante às reformas efetuadas em 1968 e 1971, a nova LDB sugere reformas que não extrapolam os “vícios” da sociedade capitalista. Apesar de pronunciar uma educação que desenvolva o pensamento crítico e a relação teoria-prática, esses dois elementos reafirmam a subordinação às necessidades de mercado e, conseqüentemente, à sociedade capitalista. Isto porque a crítica e a relação teoria-prática estão ligadas à capacidade do indivíduo *“adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”*. Tal expressão é reflexo da nova realidade social econômica posta pelo avanço tecnológico, globalização e as novas diretrizes da política econômica internacional.

Neste ponto, torna-se importante salientar que, apesar da nova LDB ter sido aprovada em 1996, ela não é expressão apenas desse momento histórico, mas é resultado de um processo que já colocava em discussão a educação desde meados da década de 80.

Por outro lado, o debate educacional, realizado durante a década de 80, não foi totalmente em vão, é possível observar que a PE passa a ser considerada uma disciplina importante no processo de formação dos professores. Percebe-se que nesse momento havia maior valorização dessa disciplina, pois ao se valorizar a capacidade do professor em “resolver problemas”, por meio de uma interação inteligente e criativa, colocava-se em discussão, em âmbito nacional, a “docência como a base comum na formação do professor”; enquanto na década anterior – 1970, o trabalho docente foi secundarizado, priorizando-se as técnicas organizacionais e os meios de aplicação das mesmas.

Em 1985 realiza-se o III ENPE em São Paulo, na PUC, e o III Seminário “A Didática em Questão”, na USP. Os encontros entre Didática e Prática de Ensino foram realizados em paralelo e a aproximação das temáticas de discussão dos mesmos proporcionou a junção desses dois encontros.

O objetivo principal desse encontro foi “...*avaliar o quanto se caminhou desde o II ENPE e dar um passo a mais em busca de uma interdisciplinaridade no ensino*”(Atas – III ENPE, 1985, p.1).

O III ENPE teve como tema gerador “*A prática de ensino em discussão: troca de experiências em busca da interdisciplinaridade*”. A interdisciplinaridade era considerada um caminho para a superação do trabalho disciplinar desenvolvido por “lotes”⁴² e fragmentado. Conforme exposto na Ata do III ENPE (1985, p.2):

... é a postura desta Comissão frente à questão da interdisciplinaridade, considerá-la como um movimento de rompimento do encausulamento das disciplinas, do “saber por migalhas”. Pressupõe portanto que os limites de cada ciência se ampliem e que a atitude do cientista seja a de perceber que existem múltiplas formas de conhecer, que o conhecimento se reveste de inúmeras facetas.

*A interdisciplinaridade pressupõe uma nova **atitude** frente ao problema do conhecimento, uma atitude de abertura, de reciprocidade, de intersubjetividade* (grifos no original).

⁴² Expressão utilizada por Freitas (1985).

Apesar do ponto de partida ser o núcleo disciplinar, a PE, mantém-se fortalecida como foco das discussões a problemática curricular do curso,

Outro ponto considerado nesse evento foi a importância da *pesquisa* na PE. O trabalho de pesquisa na PE foi tomado como uma das formas de aproximação entre a universidade e o ensino de 1º e 2º graus e vice-versa. Carvalho (1985, p.39) afirma que:

A universidade, se quiser influenciar o ensino de 1º e 2º graus, através de seus cursos, seus trabalhos e seus alunos de licenciatura, deve enfrentar com seriedade estes campos de pesquisa, pois não podemos disseminar inovações na base do “eu acho que...” e formar professores na base do “quando eu dava aula...”

— Essa autora defende que o estágio supervisionado, desenvolvido nesta perspectiva, seria o “Estágio Participante”.

*Este estágio deve também servir à universidade não só dar condições de preparo aos estagiários, colocando-os como agentes participativos na solução de problemas educacionais de nossas salas de aula, mas abrindo novos campos de pesquisa a serem estudados problemas reais de **nossas** escolas em relação a nossas disciplinas.* (Carvalho, 1985, p.35) (grifos no original)

Pode-se observar, nesse evento, que as discussões entre as disciplinas de Didática e PE, apresentam-se mais amadurecidas, colaborando decisivamente para a distinção entre ambas. As reflexões na área de Didática contribuem para reelaboração do seu objeto de conhecimento, o que colabora na discriminação do campo de trabalho da PE. Libâneo (1985, p.48-9) ilustra, exemplarmente, tal processo:

Uma teoria pedagógica que explique as relações entre educação e prática social global numa perspectiva crítico-transformadora, uma didática enquanto teoria da prática educativa (fundamentos da ação docente na prática) constituem o campo teórico de decisões sobre objetivos de ensino e

orientação de escolhas metodológicas conforme as situações pedagógicas específicas requerem (saber e saber-fazer-didáticos). Em consequência, no mesmo movimento, tem-se na Prática de Ensino, que é a realização dos objetivos do professor, na situação docente, em termos de seus valores, conhecimentos e experiência pessoal. Prática de Ensino não se confunde com Didática, ou melhor, a Didática, como provimento de conhecimentos e técnicas, é indispensável para que o professor realize satisfatoriamente sua prática e crie sua própria didática; mas é a realidade concreta (a escola que existe, o professor que temos, o material que temos, o aluno que temos) que determinará o grau de auxílio que a Didática será capaz de oferecer à prática e revelar à Didática os dados necessários à reavaliação desse auxílio. Sem esses apoios buscados das técnicas conhecidas, na teoria e, ao mesmo tempo, na análise das condições específicas em que o ensino se dá, a Didática torna-se abstrata (sem referência a situações concretas) ou apenas um “receituário” vazio de direções teóricas.

Além da distinção entre Didática e PE, esse autor também ressalta a diferença entre a Didática Geral e a Didática Especial:

Verifica-se, aí, uma interligação entre Didática Geral (síntese dos “Fundamentos da Educação” e dos princípios gerais que envolvem o ato docente-discente), Didática Especial (Metodologia da matéria) e a Prática de Ensino. Os conteúdos/métodos dessas disciplinas decorrem de uma análise objetiva das tarefas de ensino, dos conteúdos a transmitir, das interações professor-aluno, dos resultados a alcançar pelo professor e pelo aluno.

Esta concepção da Didática e Prática de Ensino se diferencia tanto da Didática tradicional que formula regras didáticas válidas para qualquer caso, a prática depois da teoria; da Didática renovada que centra-se nas habilidades técnico-pedagógicas (comunicação, relação pedagógica, domínio de métodos, etc.) minimizando a teoria; da Didática “Libertadora” que supervaloriza a ação prática como diretriz para o trabalho docente subestimando a teoria (Libâneo, 1985, p.50).

Os três primeiros encontros na área de prática de ensino tiveram como preocupação central a caracterização da disciplina no interior dos cursos de formação de professores. Vale lembrar que, atreladas à caracterização da PE, emergiam questões mais amplas, já realçadas nesta exposição: a desarticulação curricular dos cursos de formação de professores, isto é, a separação entre as disciplinas que fundamentam a educação e as disciplinas pedagógicas, e a própria dicotomia entre as disciplinas

pedagógicas. Tais questões eram constantes nos diferentes encontros regionais de educadores, preocupados com a educação brasileira. Isto revela que o papel e importância da PE estavam e estão condicionados à forma como o curso é organizado, sendo impossível uma análise fora desse contexto.

Cabe ressaltar que nesse período, década de 80, os educadores dedicados a refletir sobre os cursos de formação de professores criticavam o modelo da “racionalidade técnica” (Schön, apud Pérez Gomez, 1992). Nesse modelo o aluno primeiramente tem que dominar os princípios gerais das ciências básicas e suas regras para depois aplicá-los.

Pode-se dizer que, no modelo da racionalidade técnica, os estágios “eram” considerados como um momento necessário para transformar em professor um acadêmico, portador dos conhecimentos específicos. Diante desse modelo, justifica-se a alocação da PE, sob a forma de estágios supervisionados, no final dos cursos, ou seja, após ter recebido a formação específica, o aluno irá aplicar seu conhecimento.

As atividades comumente realizadas nos estágios supervisionados consistiam em três etapas: observação, participação e regência, realizadas nessa ordem e de forma mecânica e fragmentada. O trabalho desenvolvido era simplesmente para garantir o diploma, não fazendo o futuro professor refletir sobre seu comportamento diante dos alunos, e muito menos sobre as questões mais amplas que envolvem a educação. Soares (1983, p.50) define essa situação da seguinte forma:

Diz-se o que o aluno deve observar na aula – não se pede ao aluno que observe e analise o que acontece na aula – para descobrir o que são prática pedagógica e os pressupostos teóricos implícitos nela; ao contrário, a partir do modelo teórico pré-estabelecido daquilo que deve ser uma aula, pede-se que descubra se na aula, determinados elementos teóricos estão presentes ou não. Ou seja: “encomenda-se” a descoberta. E impede-se o aluno de ver a aula em sua totalidade, para dela aprender (grifos no original).

A mesma autora entende que a formação dos professores está centrada na prescrição e nas normas. Nesse sentido, ela argumenta que a PE, com caráter de

aplicação de técnicas e métodos, está imbricada com a forma de organização curricular e o desenvolvimentos dos conteúdos no curso. Soares (1983, p.50) observa:

A pretensa lógica, implícita na estrutura dos cursos, é que a Psicologia, particularmente a da aprendizagem, constituiria o referencial teórico da Didática Geral, que, por sua vez, seria o referencial teórico da Didática Especial, tudo isso junto constituindo a 'teoria' que deveria informar a Prática de Ensino. Mais precisamente: as teorias psicológicas conduziram a uma doutrina didática que regulamentaria a prática pedagógica (grifos no original).

Neste cenário é possível considerar que a necessidade de rever a PE está estreitamente ligada com a revisão da disciplina de Didática, ou vice-versa. No entanto, foi o Seminário “A Didática em Questão”, em 1983, que marcou este processo. Segundo Bueno (1993, p.122):

O processo de revisão inicia-se, então, como que numa forma de 'passar tudo a limpo'. As primeiras análises começam por evidenciar o caráter excessivamente técnico da Didática, denunciando a falsa neutralidade dos conteúdos, 'o silenciar da dimensão política' e sua desvinculação/descompromisso com os problemas reais da prática pedagógica cotidiana.

É importante ressaltar que a reivindicação pela mudança do caráter da Didática – do caráter técnico-instrumental para uma caráter fundamental⁴³ – serviu de base para redimensionar teoricamente as atividades da PE que vinham sendo desenvolvidas; ou seja, sugeriu a superação das práticas mecânicas de realização dos estágios – observação, participação e regência de classe – por atividades que proporcionassem ao estagiário maior interação com o seu futuro campo de trabalho.

⁴³ Segundo Candau (1983), a Didática instrumental valoriza a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem, centra-se na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais, ou seja, dá prioridade à objetividade e à racionalidade do processo. A Didática fundamental assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e faz a articulação das três dimensões: técnica, humana e política, no centro configurador da temática.

Isto objetivava compreender o trabalho educativo de modo mais amplo no interior da escola capitalista.

Como afirma Nadai (1985, p.16) “... *a Prática de Ensino pode exercer o papel fundamental no sentido de criar condições facilitadoras de produção de conhecimento acerca do ensino*”. Tal argumentação sugere a negação da perspectiva da PE como mero espaço de aplicação de saberes.

Esse conexão entre a Didática e a PE proporcionou a junção dos dois movimentos de educadores,⁴⁴ conforme relata o coordenador do VII ENDIPE (1994, p.5):

A junção dos dois movimentos ocorreu no início de 1985, por ocasião dos encontros que realizavam quase que simultaneamente em São Paulo, um na USP outro na PUC. Em ambos os encontros nacionais foi aprovada a proposta de integração, que veio a consolidar-se no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, no Recife. A integração dos dois movimentos foi indicador das temáticas, de busca de uma inter-relação mais sistemática e da construção de um caminho conjunto por parte das duas áreas.

Os materiais produzidos para o IV e V ENDIPE, infelizmente, não foram examinados de forma direta. As informações sobre esses eventos foram obtidas através da pesquisa desenvolvida por Helena de Freitas em seu livro **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios** (1996). Segundo essa pesquisadora a temática do IV ENDIPE foi “A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira”. Nesse encontro, a preocupação central residia em sintonizar as duas áreas – Didática e Prática de Ensino. Nas palavras de Freitas (1996, p.23), os objetivos desse encontro

... revelam a busca por uma unidade entre teoria e prática, através da reflexão conjunta sobre a didática e prática de ensino, como possibilidades de investigação e da pesquisa em um e/ou outro pólo: teoria e/ou prática, didática e/ou prática de ensino que ajudem a desvelar as questões específicas da prática pedagógica.

⁴⁴ A junção dos dois encontros de educadores, não implicou na aglutinação das áreas, estas mantiveram-se distintas, tanto que os textos dos anais apresentam-se de modo separado.

O V ENDIPE foi realizado em 1989, em Belo Horizonte, com a temática “A organização do trabalho docente: a busca da integração da didática e da prática de ensino”. Freitas (1996, p.23) afirma que: “*Uma análise dos objetivos do Encontro revela a intenção de aprofundar a discussão sobre as relações que se estabelecem entre o processo de trabalho na escola e o trabalho na sociedade capitalista*”.

Segundo essa autora, esse encontro foi um *divisor de águas*, pois as reflexões sobre a Didática e a Prática de Ensino tomaram como referência o trabalho e sua relação com os meios de produção capitalista como uma importante categoria de análise das práticas escolares. Afirma, ainda, que os estudos e pesquisas das referidas áreas de conhecimento não indicam a continuidade dos mesmos nessa direção.

Esses foram os encontros realizados na área de Didática e Prática de Ensino na década de 80, marcados pela revisão das práticas pedagógicas fortemente instaladas nos cursos de formação de professores, em especial no curso de Pedagogia e proporcionaram o *encaminhamento* de mudanças no currículo desse curso.⁴⁵

No caso específico da PE, os encaminhamentos propostos visaram dar “novo” significado e lugar à referida disciplina. O estágio supervisionado passou a ser visto como ponto culminante das atividades desenvolvidas na disciplina. Nas discussões, as atividades de estágio apareciam como um forma de substituir as práticas mecânicas, passando a ser valorizadas como um momento em que o estagiário pudesse interagir com a complexidade da escola-campo. A PE, em termos, é defendida como uma disciplina que permite ao futuro professor ter como alvo a *realidade da escola*, buscando seu conhecimento e compreensão. Vale dizer que tal reivindicação não foi preocupação somente da área de Prática de Ensino; ao contrário, os discursos dos educadores enfatizavam a necessidade da preparação de profissionais comprometidos com a situação da educação brasileira.

É importante ressaltar que, diante de várias discussões sobre o curso de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, no que se refere à

⁴⁵ Como exemplo pode-se citar os cursos de Pedagogia da UNICAMP, UFG, UEM. entre outras instituições.

Didática e à PE, não foi possível mudar o formato legal desse curso, manteve-se o padrão de preparação de professores em nível superior prescrito pelo Parecer 252/69, discutido anteriormente, o qual solidifica o modelo da racionalidade técnica. Pode-se considerar que essas reflexões tiveram maior resultado no interior de cada disciplina.

Realizado esse percurso pela história do curso de Pedagogia e dos movimentos dos educadores, pode-se observar que certas problemáticas acompanham a PE desde a sua criação.⁴⁶ Esses problemas, em determinados períodos, foram mais enfatizados; em outros, ficaram imersos nas dificuldades enfrentadas pelo curso de Pedagogia.

Sintetizando a periodização apresentada, verifica-se que na primeira etapa – 1939 a 1961 –, período marcado pela criação do curso de Pedagogia, o espaço ocupado pelo aprendizado prático era quase insignificante, pois para exercer a docência bastava ter domínio dos conhecimentos teóricos; a prática consistia na aplicação destes, valorizando-se a experiência como momento de implementação de saberes acumulados. No período de 1962 a 1978, a PE, como um componente curricular obrigatório, teve como característica principal a *aplicação de métodos e técnicas de ensino* em detrimento da reflexão teórica do conhecimento. Tal configuração estava relacionada com a estruturação dos cursos e a forma como esses desenvolviam o trabalho pedagógico. Na terceira etapa – duas últimas décadas do século 20 –, há uma efervescência enquanto debate e proposições, no meio acadêmico, com o objetivo de refletir sobre os cursos de preparação de professores. Percebe-se que, nesse momento, os educadores, envolvidos com as discussões pela democratização da sociedade, reúnem-se em diferentes congressos para se posicionar frente aos problemas educacionais, principalmente os relacionados à formação de professores, bem como à fragilidade da PE.

Analisando os textos dos encontros da área de Prática de Ensino e Didática, observa-se que as reflexões realizadas, num primeiro momento, revelam que não há distinção precisa entre essas duas disciplinas, ou seja, o conteúdo da Didática

⁴⁶ Dentre os principais problemas que a PE enfrenta citam-se: o caráter de disciplina aplicação de métodos e técnicas, a desvalorização da PE em relação às demais disciplinas do curso, sua locação no final das atividades acadêmicas.

conecta-se diretamente com conteúdo da PE, cabendo a esta última a aplicação dos conhecimentos. A reorganização da PE dependia da revisão da Didática: daí se pode depreender que a reflexão ainda é limitada às disciplinas de cunho pedagógico-prático. Num segundo momento, com o amadurecimento das reflexões, há uma “redefinição” do objeto de conhecimento da Didática e o campo da PE fica mais definido e é ampliado.

No interior das discussões aparecem propostas objetivando que essa disciplina não fique reduzida somente às atividades dos estágios supervisionados, mas que a prática seja diluída em todo o processo de formação do professor. Com isso verifica-se que os conceitos de teoria e prática começam a ser redimensionados.

Entre a maioria dos estudiosos participantes dos Encontros de Prática de Ensino, realizado na década de 80, há um entendimento de que prática não é somente as atividades que o aluno irá desenvolver nas escolas, essa deve ser uma das formas da prática. A outra forma seria a reflexão sobre as realidades presenciadas nas escolas. Nesse sentido, acredita-se que os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o curso de Pedagogia poderiam cooperar para que o aluno tivesse instrumentos para refletir sobre o cotidiano escolar.

Constatou-se também, que mais de uma década de reflexões na área de Prática de Ensino serviu para dar suporte teórico às possíveis modificações no interior da disciplina; isto é, a efetivação, na prática, dos ideais propostos para a superação dos problemas cruciais que envolvem a PE e o processo de formação de professores continuam sendo temas centrais dos debates.

As reflexões sobre os cursos de formação de professores desenvolveram-se na década de 80, mas, dos grandes debates ocorridos no período, a maioria das questões perduram até os nossos dias.⁴⁷ Diferentes encontros vêm debatendo tais questões, principalmente os organizados pela Associação Nacional de Formação de Professores da Educação (ANFOPE).

⁴⁷ Pereira (1998), em sua análise sobre a problemática da formação dos professores nas licenciaturas, conclui que os “velhos problemas” persistem durante décadas sem conseguir que sejam solucionados. Os velhos problemas seriam: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura e a falta de integração entre a formação acadêmica e realidade prática.

Após esta discussão contextualizadora da PE, no próximo capítulo serão apresentados os resultados do exame da produção dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino nos anos de 1994 e 1996, destacando-se as produções desenvolvidas com objetivo de evidenciar as principais características da disciplina em questão.

3 DO DEBATE NO INTERIOR DA ÁREA DE PRÁTICA DE ENSINO ÀS QUESTÕES CENTRAIS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O capítulo anterior permitiu mostrar que a Prática de Ensino caracterizou-se por “variações” legais, estruturais, ideológicas e educacionais as quais estão relacionadas com o desenvolvimento histórico do Brasil. Nesse processo, a PE, como integrante de um curso de formação de professores, esteve ligada ao movimento de desenvolvimento das concepções pedagógicas da educação brasileira.

O traço marcante da PE, desde sua inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores, foi a de ser o universo disciplinar destinado à *aplicação de métodos e técnicas*. Essa marca é resultante da conjuntura político-social, da estrutura curricular propedêutica do curso e da concepção e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Outra situação que se verificou, na contextualização histórica da PE, foi a articulação entre as práticas escolares e o conteúdo do curso de Pedagogia; as escolas vão absorvendo, “sem grandes contestações”, os profissionais formados na precariedade dos cursos de preparação de professores. Sampaio (1998), em sua pesquisa sobre as relações entre currículo, ensino e fracasso escolar, afirma que as escolas privilegiam muito mais a pedagogia da transmissão do que a pedagogia da aquisição dos conhecimentos. Tal transmissão do conhecimento está pautada no atendimento coletivo de modo que todos recebam as mesmas informações, as quais

serão determinadas e avaliadas de forma homogênea. Segundo a citada autora (1998, p.253):

Transmitir igualmente para todos exige manter o público disciplinado e afastado, numa relação determinada pelos lugares que cada um ocupa na organização, de modo que os alunos façam as coisas ao mesmo tempo e cumpram as mesmas regras e exigências, num mesmo ritmo.

Essa forma de funcionamento das escolas sugere que o modelo de “professor transmissor de conhecimentos” torna-se o requisito básico para o exercício da profissão, o qual daria conta das atribuições que lhe são conferidas pela escola.

Apesar das inúmeras críticas em relação a este “modelo” de formação de professores, o mesmo persiste ao longo do tempo. Esse tipo de preparação, baseado no padrão da “racionalidade técnica”, não tem dado conta de contemplar a problemática que envolve a educação na sua totalidade. Constata-se que esse padrão formativo é revelador da dinâmica dominante de funcionamento das escolas, pois explicita qual será a maneira com a qual o futuro professor irá conduzir seu trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a prática de ensinar do professor sofre poucas alterações com o decorrer do tempo. Analisando o contexto da educação pública na Espanha, Gimeno Sacristán (1998, p.216) evidencia, claramente, esta questão:

Os sistemas educativos, como cultura de usos e comportamentos, tem, precisamente, continuidade por meio das tarefas bastante homogêneas que nele se praticam. Existe uma série delas que, com uma estrutura parecida (pela atuação de professores e de alunos, meios empregados, localização, sistema de organização exigido, submissão a avaliações, etc.) pode ser encontrada em todas as áreas do currículo e em boa parte dos professores. Por isso, a prática de ensino é estável ao longo do tempo. (...) Os estilos didáticos reproduzem, dessa forma, uma prática profissional e através desta os condicionamentos que dão significados ao currículo. Os conteúdos podem mudar, mas mantêm a estrutura da prática dentro da qual eles são transmitidos e aprendidos. A prática do ensino mostrou uma continuidade histórica assombrosa, e a persistência do esqueleto que a articula – as tarefas – tem muito a ver com isso.(...) Afinal de contas, a estrutura do trabalho é a mesma para todos os professores.

Desse modo, pode-se dizer que a prática de ensinar – não apenas no Brasil – está impregnada pela tradição histórica do modelo educativo de ensino; romper com qualquer tradição é tarefa bastante complexa e lenta. Essa questão está relacionada diretamente com a maneira da PE conduzir seus trabalhos nos cursos de Pedagogia, destacando a dificuldade em superar a característica de *aplicação de métodos e técnicas*, traço fortemente instalado na disciplina.

Neste capítulo, será apresentada, num primeiro momento, uma análise teórica sobre as questões pertinentes à PE na década de 90, tendo em vista a caracterização do contexto de produção dos ENDIPES. Num segundo momento será exposto o exame dos textos produzidos neste fórum, nos encontros de 1994 e 1996, o que permitirá captar os possíveis avanços e permanências na área de Prática de Ensino.

3.1 Década 90: período de reavaliação das alterações curriculares no curso de Pedagogia

Na última década do século 20, o discurso oficial que assume maior destaque no campo educacional é o da qualidade total.⁴⁸ Tal discurso, em parte, está ligado aos novos rumos dados à economia e à política brasileira. O Documento Final da ANFOPE (1994, p.10) informa:

O que se constata hoje, por um lado, é que a ofensiva neoliberal em curso, introduz no campo educacional a concepção de “qualidade total”, como a chave para resolver os problemas educacionais, baseada na melhoria dos processos gerenciais e na satisfação do cliente. As questões econômicas, políticas e sociais são reduzidas a meras questões técnicas que podem ser resolvidas com mudanças curriculares e de métodos de ensino.

⁴⁸ O significado de qualidade atribuído à educação assume o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, no setor mercantil. Segundo Gentili (1997) no campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora.

Na década de 90, diante da crise do sistema financeiro, do sistema previdenciário e do trabalho assalariado, um grupo de economistas, de tendência liberal, defende a idéia de que a solução para a crise passa pela organização do Estado mínimo, pela privatização das empresas estatais e pela liberação econômica e financeira. Nesse caso, a política Keynesiana⁴⁹, a economia mista administrativa e do pleno emprego, que ditou as diretrizes da política econômica desde a Segunda Guerra Mundial, passa a ser vista como uma política ineficiente, a qual só tem contribuído para agravar a situação.

No âmbito mundial, uma nova política econômica toma força, em que a globalização, o livre mercado, a alta concorrência passam a ser as diretrizes da economia. Nesse processo, os empresários e a elite política brasileira começam a ter uma maior preocupação com a concorrência comercial, investindo em medidas administrativas que possam baratear a produção, o que implica na redução de mão-de-obra e na aplicação na alta tecnologia.

Esses fatores contribuem para um novo conceito de mão-de-obra. O funcionário “padrão”, disciplinado, obediente, pontual, capaz de repetir por horas o mesmo movimento, não é mais o funcionário procurado pelas empresas. No final da década de 80 e na década de 90, o funcionário ideal é o curioso, que tem iniciativa, flexibilidade e é capaz de tomar decisões nas situações inesperadas. Ou seja, o modelo de produção taylorista e fordista da década de 70, que exigia um funcionário técnico, vai sendo substituído por um modelo de produção que exige um funcionário com maior capacidade de adaptação a diferentes demandas.

Essa mudança no setor produtivo vai se refletir nos ideais educacionais traçados pela elite brasileira. Um exemplo deste ideal pode ser observado no projeto de Reconstrução Nacional apresentado pelo então Presidente da República Fernando Collor de Mello, em 1991, o qual defende a necessidade de buscar uma

⁴⁹ John M. Keynes foi um economista neoclássico, autor de várias obras, sendo a "Teoria Geral do Emprego do Juro e da Moeda", em 1936, a obra que consolidou sua teoria. A política econômica Keynesiana "... consiste em permanente controle econômico por parte do Estado, implicando à organização as seguintes atribuições econômicas: 1. Controle da moeda e do crédito; 2. aplicação de uma política tributária e de seguro social com fins econômicos (fomento da propensão a consumir); 3. realização da política de grandes obras públicas (estímulo ao investimento privado)" Hugon (1980, p.412).

educação que viesse ao encontro dos novos rumos da sociedade brasileira. Neste documento a educação é responsabilizada pelo desenvolvimento do país:

O compromisso com a modernidade vincula-se à tarefa maior no processo educacional que é a construção permanente da pessoa em busca de uma cidadania plena, indispensável à consolidação do regime democrático e ao fortalecimento das instituições.

Nesse processo, apropriação do conhecimento científico e tecnológico ao lado de sua finalidade produtiva, deve constituir-se em instrumento que dê condições de modernização cultural e social para o país.

Sobre esse prisma, exige-se do setor educacional a necessária qualificação dos recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade produtiva (p.66).

Segundo Warde (1996, p.10), este ideal educacional, exposto pelo ex - presidente, persiste na subordinação da educação ao capital. Conforme suas palavras:

Na segunda metade dos anos 80, já tínhamos disponíveis os sinais, que se adensaram nos anos subseqüentes, de que a educação escolar estava sendo reincorporada ao campo econômico ...

(...)

O que importa é que a impressão de reedição se deve ao fato de que, ontem como hoje, a subordinação, ao campo econômico, de questões sociais, sempre é a mesma: a economia se reduz aos juros e estrutura de leis sem história e sem sujeitos; e as demais esferas da vida social são enquadradas nestas estruturas e leis.

Na mesma linha Frigotto (1996, p.397) afirma que a educação passa a ser produto do mercado. Ele explica:

No plano ético-político, percebemos que a educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. Ou seja, a educação e a saúde, que foram desmercantilizadas ou desprivatizadas, como mecanismo de criar condições gerais de reprodução da força trabalho, após a crise de 1929 e como consequência das lutas da classe trabalhadora, voltam a ser mercantilizadas ou privatizadas.

Diante desse quadro, as propostas educacionais valorizadas nesse período, são aquelas que sustentam a lógica restrita da produção. Propostas essas que revestidas por retóricas democráticas, educação básica para todos, têm o objetivo maior de prover o mercado de pessoas capacitadas para interagir e colaborar com o novo modo de acumulação do capital.

Essa situação influenciará fortemente os encaminhamentos estatais no setor educacional, por exemplo na redefinição dos modelos institucionais e curriculares para a formação docente. Os educadores envolvidos com o debate sobre a formação de professores para a escola pública enfrentam um dilema, nesse período, convivem com as propostas educacionais do projeto neoliberal e com as críticas efetuadas pelos educadores opositores a tais propostas. Se por um lado, eles têm a certeza que não podem mais continuar formando os profissionais da educação como vinham formando – professores como técnicos –, por outro lado, convivem com uma política educacional pública que não leva em consideração que a profissão de professor exige não só uma formação científica, técnica, pedagógica e política, como condições mínimas de trabalho e de carreira profissional. É um momento em que se expressam diferentes dispositivos de regulação que modelam as possibilidades dos educadores.

Assim, as pretendidas reformulações dos cursos de formação de professores esbarram nestas questões estruturais da sociedade e que se expressam nas reformas de ensino. O Estado, agência contratante, prima no discurso pela qualificação profissional, porém na sua ação as propostas desconsideram as reivindicações das entidades de classe do magistério. Desta forma, os fatores básicos e seculares tornam-se quase impossíveis de serem superados. Um exemplo dessa situação é observada nas atuais políticas públicas para a preparação dos profissionais da educação, as quais privilegiam o aligeiramento da formação inicial, bem como contribuem para que a formação em serviço seja realizada de acordo com as estreitas diretrizes elaboradas pelo MEC.⁵⁰

⁵⁰ As políticas e tendências de formação de professores foram amplamente discutidas no volume especial da Revista **Educação e Sociedade**, n. 68. 1999. A mesma está referenciada na bibliografia final por meio da menção de seus principais artigos.

Pode-se inferir que esse tratamento por parte do Estado em relação à preparação dos professores acaba tendo repercussões no atendimento das crianças nas séries iniciais de escolarização, dificultando a garantia da universalização da educação básica no país. Segundo dados elaborados por Ferraro (1999, p.38):

... os índices de exclusão verificado dentro da escola no ano de 1996, geralmente resultantes de repetidas reprovações, ainda são alarmantes, subindo rapidamente já nas idades mais jovens, até níveis superiores a 35% em todas as idades que vão dos 11 até os 17 anos, chegando a quase 50% aos 14 anos. Ai está, sem dúvida, o maior problema da escola brasileira (grifos meus).

Observando as políticas públicas para educação, verifica-se um Estado assumindo o *discurso* da qualificação dos professores e propondo alguns programas com esse intuito, já identificou o professor como uma figura importante no processo educativo. Entretanto, esta proposta continua evasiva, quando levantada a mesma interrogação efetuada por Marx (Marx; Engels, 1983): Quem educa os educadores, que forma de *intelligencia* que decidirá “democraticamente” o destino dos homens na sociedade planejada pelo Estado?

Apesar de todos os limites enfrentados, os cursos de formação de professores empreenderam algumas alterações. No curso de Pedagogia, por exemplo, observam-se, no período, modificações curriculares, com o propósito do enfrentamento dessa situação. As transformações ainda são singulares e superficiais, o caminho da solução ainda é árduo e longo.

Após um período de intensa reflexão crítica – década de 80 – sobre as práticas escolares instaladas na escola, algumas universidades⁵¹ realizaram algumas alterações no currículo do curso de Pedagogia. O objetivo dessas modificações curriculares era proporcionar a formação de profissionais “competentes”, capazes de atuar nas escolas, não como meros transmissores de conhecimentos, mas como

⁵¹ Cite-se a Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Maringá, entre outras.

profissionais críticos, que compreendessem o seu papel social e com a sua ação pudessem contribuir para a melhoria dessa instituição.

Pode-se considerar que, a partir dessas mudanças curriculares no curso de Pedagogia, a década de 90 é marcada pela avaliação das alterações, estabelecendo uma continuidade no processo de reformulação dos cursos de formação de professores iniciado no final dos anos 70.

Com os avanços das discussões sobre o referido curso, a maioria dos educadores defende que a base de formação do professor é a “docência”. Segundo Brzezinski (1996a, p.224): *“Se nos anos 80 havia dúvidas em assumir a docência como base da identidade da formação do pedagogo, isso não se cogita nos anos 90”*. Nos cursos de Pedagogia a preocupação volta-se para a formação dos professores para atuar no ensino fundamental de 1^a a 4^a séries. Segundo essa mesma autora (1996b, p.537):

A partir de 1994, foi possível constatar mediante a análise das experiências curriculares de 22 universidades públicas, as mais recentes tendências no curso de Pedagogia

(...)

A tendência de a base da identidade do pedagogo ser a docência firmou-se no curso de Pedagogia. Assim a base comum de formação de Pedagogo e não mais a especialização (Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar) como ocorria antes das reformulações. Outra tendência que se consolida, é a de formar o professor para as séries iniciais em nível superior no curso de Pedagogia.

É preciso considerar que, mesmo com essa tendência, havia um quadro legislativo que regulava as alterações curriculares.⁵² As reestruturações curriculares ocorridas durante a vigência do Parecer 252/69 restringiram-se aos limites impostos pela legislação, e conseqüentemente conservavam o padrão e a lógica de funcionamento do curso de Pedagogia. De acordo com Alves (1993), a lógica dos

⁵² O Parecer 252/69 e a Resolução 2/69, determinaram o currículo mínimo — conteúdos — e a duração do curso de Pedagogia até a promulgação da LDB - Lei n.9394/96 em 20 de dezembro de 1996.

Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação, que durante tantos anos comandavam a construção dos currículos, era a lógica da linearidade e da hierarquização, a da fragmentação e da individualidade do conhecimento.

Como exemplo dessa situação, cita-se a alteração curricular ocorrida no curso de Pedagogia, da UEM, em 1986.⁵³ O objetivo dessa reestruturação era a implantação da Habilitação de Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Os documentos revelam a preocupação com a formação do pedagogo para atuar nesse nível de ensino e destacam a importância da docência ser tomada como base no processo de formação. Seguindo a tendência anteriormente destacada nesta exposição, apontavam também que o princípio articulador das atividades desenvolvidas no curso seria a relação entre teoria e prática.⁵⁴ Porém, a distribuição das disciplinas na grade curricular continuaram dividida em blocos, ou seja, as disciplinas “teóricas” permaneceram fixadas nas séries iniciais e as “práticas”, nas séries finais do curso.

Nesse contexto, a PE manteve-se no final dos cursos de formação de professores, seguindo uma concepção disciplinar de acordo com o padrão anterior da organização curricular. Isso impulsiona a disciplina a condicionar-se de acordo com a configuração do curso.

Todavia, as reflexões realizadas pela área durante a década de 80 serviram de base para que os professores de PE procurassem, mesmo com os limites impostos pela estrutura curricular propedêutica, alternativas que rompessem com o caráter de *aplicação de métodos e técnicas* fortemente instalado na disciplina. Os materiais produzidos para os ENDIPEs de 1994 e 1996 revelam, de modo geral, essas propostas alternativas de trabalhar com a PE, bem como as dificuldades para operacionalização das mesmas.

⁵³ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, *Currículo do Curso de Pedagogia (Processo n.416/78)*. Maringá, 1978.

⁵⁴ Pode-se dizer que esta proposta de alteração curricular do curso de Pedagogia da UEM, estava ligada diretamente com os encaminhamentos estabelecidos no âmbito nacional para a reformulação dos cursos de formação de professores. Cabe destacar que o documento final do Encontro Nacional de Preparação de Recursos Humanos para Educação, realizado em Belo Horizonte, em 1983, estava incluído no projeto de reestruturação curricular do referido curso, como uma forma de justificar a proposta de alteração curricular do mesmo.

3.2 As Discussões Pedagógicas nos ENDIPEs: a prática e a profissionalização docente em questão

Nesta etapa da exposição serão apresentados os dados gerais pertinentes ao VII e VIII ENDIPEs, os quais representam as principais fontes desta investigação.⁵⁵

O VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, foi realizado no período de 05 a 09 de junho de 1994, no Centro de Cultura e Convenções Borges Teixeira, em Goiânia - GO, sob o tema central *Produção do conhecimento e trabalho docente*. Foi promovido pela Universidade Federal de Goiás e Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e contou com o apoio financeiro do CNPq e do INEP.

Os trabalhos desenvolvidos foram publicados em dois volumes e a sistemática de desenvolvimento do evento foi a seguinte:

- Conferências: realizaram-se duas, a primeira proferida pelo professor Renato Janine Ribeiro, sob o título *Sobre a ética na sociedade brasileira atual*; e a segunda, *A crise nas ciências humanas*, pelo professor Hilton Japiassu.

- Mesas-redondas: foram realizadas duas, com apresentação de seis trabalhos, subdivididos em duas temáticas: a) panorama atual da didática no quadro das ciências da educação e b) panorama atual de investigação nas práticas de ensino.

- Simpósios: o evento contou com apresentação de 27 trabalhos dessa modalidade agrupados de acordo com as seguintes temáticas:

- a) epistemologia das ciências da educação - a busca da especificidade da pedagogia escolar e da didática;

⁵⁵ Considera-se importante destacar que, entre os dias 02 a 06 de dezembro de 1991, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou-se o VI ENDIPE, em conjunto com o I ENCOSUL (I Encontro dos Países do Cone Sul sobre Formação do Educador). O tema central foi "Perspectiva do trabalho docente para o ano 2000: qual didática e qual prática de ensino". Os boletins diários registram que houve 731 inscritos (até o dia três), sendo 28 da Argentina, 45 do Uruguai e 658 brasileiros, de quase todos os estados. Freitas (1996) observa que os objetivos gerais desse evento parecem negar a trajetória da área, desconsiderando que a reflexão sobre a educação deva ser feita na sua totalidade e o trabalho docente e suas relações com a sociedade capitalista.

- b) produção e construção do conhecimento nas diferentes disciplinas
- a problemática da interdisciplinaridade;
- c) parâmetros de qualidade do ensino e os desafios da educação para a contemporaneidade;
- d) ser científico, saber escolar e saber do professor;
- e) educação escolar e ensino no quadro das transformações do mundo contemporâneo;
- f) os novos paradigmas da educação e os desafios para área do currículo;
- g) a integração ensino - pesquisa no trabalho docente;
- h) formação de professores: dilemas e perspectivas;
- i) prática pedagógica no ensino superior: a questão do ensino e da pesquisa;
- j) para onde vai o construtivismo no Brasil?
- k) os estágios supervisionados na construção do conhecimento sobre ensino;
- l) a inovação em ciência e tecnologia na formação do professor.

– Painéis e comunicações: foram inscritos 70 trabalhos para serem apresentados em forma de painéis e 140 em forma de comunicações.

Todos os textos relativos aos trabalhos inscritos para o VII ENDIPE encontram-se publicados em dois Anais. No volume um constam os resumos dos painéis e comunicações e no volume dois foram publicados integralmente os textos referentes às conferências, mesas - redondas e simpósios. Segundo o professor José Carlos Libâneo (1994, p.5), o volume dois constitui-se em

... uma boa amostra da diversidade temática do VII ENDIPE e da busca da interdisciplinaridade, à medida que inclui, também, autores de outras áreas da pesquisa educacional. Os textos publicados expressam não apenas a problemática do campo investigativo e profissional, como também a conjuntura sócio - econômica, política, científica e cultural do país.

Esse evento teve como principal preocupação a definição do campo de investigação e os fundamentos epistemológicos que subsidiam as áreas de Didática e da Prática de Ensino.

As temáticas relacionadas especificamente à Prática de Ensino estão refletidas em todas as modalidades de apresentação de trabalhos, como pode-se observar na lista dos temas das mesas-redondas e simpósios. Nas comunicações e painéis, modalidades que incluem grande parte dos participantes, constatou-se que os temas relativos à PE em diferentes cursos perfizeram 24% do total dos trabalhos apresentados. Este percentual é bastante significativo para a área, tendo em vista que este evento reúne professores de diversas áreas do conhecimento.

No final do encontro foi produzido um documento, denominado Carta de Goiânia, e dirigido ao Congresso Nacional, ao MEC, aos Pró-Reitores de Graduação das Universidades, aos Diretores de Unidades responsáveis pela formação de profissionais da educação e aos educadores brasileiros. Esta Carta procurou sintetizar o que foi o VII ENDIPE:

A programação científica do Encontro pôs em evidência a conjuntura sócio-econômica, política, científica cultural que envolve o campo investigativo profissional da Didática e da Prática de Ensino. As conferências, simpósios, comunicações e debates promovidos espelharam os temas mais atuais que afetam o ensino brasileiro. Temas como ética e educação, práticas educativas no embate entre modernidade e pós-modernidade, crise dos paradigmas, as transformações científicas e tecnológicas, neoliberalismo, foram analisados em suas conexões com a produção e construção do conhecimento, a busca de parâmetros de qualidade do ensino, o sistema de formação dos professores, a formulação de temas e de conteúdos da Didática e Prática de Ensino.

Como se pode observar, um amplo espectro de temas foi discutido: busca em identificar o contexto das práticas, aportes teóricos para as ações, concepção de formação de professor e posicionamento face ao atendimento educacional e ensino/pesquisa na Didática e na Prática de Ensino.

Um ponto que merece destaque no Encontro, foi a atitude dos educadores frente às discussões do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os participantes manifestaram a necessidade de aprovação desta Lei, tendo em vista *“que a legislação educacional brasileira encontra-se dispersa em diversas leis, decretos, portarias e resoluções, com conseqüências danosas para o conjunto das ações educativas nos diferentes graus de ensino”* (Carta de Goiânia, 1994). Nesse período o projeto de lei já havia sido aprovado pela Câmara, e estava para ser discutido e aprovado no Senado. O texto que estava para ser aprovado era o elaborado pelos diferentes segmentos da sociedade civil, em especial pelos educadores, com algumas alterações que não mudava o teor deste projeto. No entanto, com as mudanças políticas,⁵⁶ o encaminhamento desse projeto de lei foi outro. No Senado este projeto foi mudado, isto é, foram-lhe acrescentados itens que não faziam parte do texto elaborado pelos educadores e incorporado outros que vinham ao encontro dos programas do Governo. Saviani (1999a), em sua análise sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma que esta constituiu-se após inúmeras reformulações proposta pelo Estado. Segundo ele, o documento legal resultou em uma “Lei minimalista” compatível com um “Estado minimalista”. Ressalta também que o Ministério da Educação e Cultura fez opção por um texto “inócuo” e “genérico”, ao invés de anunciar claramente as diretrizes e as formas de implantação das propostas educacionais.

O que se pretende marcar destacando esta questão é que, no VII ENDIPE, os professores mostraram-se esperançosos com a aprovação da nova LDB, pois essa representava uma forma de organizar o sistema educacional, resolvendo assim problemas básicos e seculares deste setor. Com a tramitação deste projeto e com

⁵⁶ Segundo Saviani (1999a), a partir de 1994 uma nova realidade estava se pondo, havia não só um novo presidente eleito, mas, também um novo Congresso, com um perfil conservador. Sobre esse assunto ver Saviani (1999a) e (1999b).

as mudanças realizadas, no ano de 1996, os participantes do VIII ENDIPE posicionaram-se contrários a esse novo texto, interpretando-o como anti-democrático. Segundo os educadores, a nova LDB acarretaria graves conseqüências ao sistema de ensino, ou seja, ao invés de tentar resolver os problemas educacionais, manteve-se estrategicamente aberta e genérica, para deixar o governo livre para implantar suas reformas.

No interior dessas discussões nacionais é realizado o VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, no período de 07 a 10 de maio de 1996, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, tendo como tema central *Formação e Profissionalização do Educador*.

Segundo palavras de uma das coordenadoras do evento, Professora Araci H. Catapan (1996, p.IX),

... as reflexões do VIII ENDIPE estão norteadas por duas questões fundamentais: a questão do ensino e a questão da formação e profissionalização do educador. Sabe-se o quanto tais pontos são amplos e complexos, necessitando de estudos e discussões com o intuito de compreendê-los para a constituição do saber pedagógico nesse campo de conhecimento.

Esse encontro teve o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre outros.

No pronunciamento de abertura, a professora Leda Scheibe (1996, p.3) relata: “O número de inscrições, aproximadamente 2500, assim como o de trabalhos para apresentação, mais de 500 inscritos, superou nossas expectativas mais otimistas”. Tais números sugerem que os ENDIPEs mantêm-se um fórum privilegiado de interlocução dos educadores da área .

Os trabalhos foram divididos nas seguintes modalidades:

– Conferência: a professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mirian Warde, proferiu a conferência intitulada *Formação Docente e a Seita dos Economistas*.

– Mesas-redondas: houve apresentação de 13 trabalhos divididos em cinco grupos, com os seguintes temas:

- a) condições de trabalho e carreira docente;
- b) o papel dos centros ou faculdades de educação;
- c) a função docente na sociedade pós-moderna;
- d) educação para a mídia: ética e estética;
- e) pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas.

– Simpósios: foram realizados nove simpósios, com a apresentação de 27 trabalhos, de acordo com as temáticas:

- a) tendências investigativas em Didática e Metodologia de Ensino;
- b) fundamentação epistemológica da Didática;
- c) prática pedagógica e currículo;
- d) teoria da Didática e a condição pós-moderna;
- e) teoria da Didática: interdisciplinaridade;
- f) Didática e a formação de professores;
- g) aula universitária;
- h) informática na educação: do livro ao *software* didático;
- i) formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios.

– Comunicações: contou com 47 sessões de comunicações, reunindo um total de 311 trabalhos apresentados.

- Painéis: foram apresentados 69 painéis.
- Workshops: foi realizada a apresentação de 12 *wokrshops*.

A produção científica produzida para este encontro foi publicada em dois volumes. No volume um constam os resumos dos painéis, das comunicações e dos *workshops*; no volume dois, lançado posteriormente ao encontro, constam os textos integrais das conferências, mesas-redondas e simpósios.

Nesse encontro os textos dos painéis foram publicados integralmente, na “Série Documentos” sobre o VIII ENDIPE - UFSC, e reunidos em seis disquetes, enriquecendo assim o *corpus* documental de análise da referida pesquisa. Ressalte-se, ainda, que este ENDIPE incluiu uma nova modalidade de apresentação de trabalhos, os *workshops*.⁵⁷

Como no encontro anterior, o VIII ENDIPE teve a preocupação em discutir os fatores conjunturais - sócio-econômicos, políticos e culturais - que influenciam diretamente a educação e conseqüentemente as áreas de Didática e Prática de Ensino.

De acordo com a temática central deste evento, os trabalhos estiveram voltados para as questões que envolvem diretamente *a formação e profissionalização do educador*. Pode-se destacar os seguintes temas: as propostas de formação de professores frente ao projeto neoliberal, as condições de trabalho dos profissionais da educação, os professores e os desafios da pós-modernidade, o papel da universidade na formação dos professores, as novas tecnologias na educação, entre outros.

A valorização do eixo da teorização e o distanciamento sobre temáticas das áreas de Didática e Prática de Ensino, podem ser observados pelos cinco temas de simpósios (a, b, d, e, f) contra apenas um que focaliza pontualmente a profissionalização docente.

⁵⁷ O encontro de Florianópolis contou com a participação de seis professores internacionais, que contribuíram com suas idéias para o enriquecimento desse evento. Daniel Feldman (Argentina), Julie T. Klein (U.S.A.), Kriz Gutierrez (U.S.A.), Margarida M. L. Felgueiras (Portugal), Peter Maclaren (U.S.A.), Yves Lenoir (Canadá) e Vicente B. Antolin (Portugal).

A preocupação com a formação e profissionalização docente, no meado da década de 90, consiste em um dos pontos fortes no cenário educacional brasileiro, tendo em vista que nesse período há uma mobilização do MEC para a elaboração do projeto denominado “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério”. Esse projeto foi aprovado em 24 de dezembro de 1996, o qual determinava que os estados, o Distrito Federal e os municípios preparassem o plano de carreira e de remuneração dos professores. É preciso ressaltar, também, que nesse período encontrava-se em tramitação a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual apresenta algumas modificações em relação à formação dos profissionais da educação.

As diferentes temáticas foram abordadas especialmente nas mesas-redondas, enquanto nos simpósios reuniram-se trabalhos direcionados à área específica, principalmente a Didática.

Faz-se necessário ressaltar que no VIII ENDIPE, diferentemente do encontro anterior, os assuntos específicos da Prática de Ensino não se constituíram em tema norteador dos trabalhos nos simpósios. O tratamento dado a esta disciplina foi incorporado nas discussões gerais sobre a prática pedagógica e a Didática na proposta do evento. A Didática aparece como tema em cinco simpósios, isto é, mais da metade destes. Todavia vale observar que a PE emerge como objeto de interesse nas comunicações, painéis e *workshops*, representando 21% do total dos trabalhos.

Considerando que as temáticas estabelecidas para os encontros direcionam os trabalhos a serem desenvolvidos nos mesmos, é possível perceber que a preocupação, tanto no VII ENDIPE como no VIII, esteve voltada para a constituição de um estatuto científico para a área de Didática, com o objetivo de buscar maior rigor e solidez na investigação teórica. Conforme palavras da professora Araci Catapan, (1996, p.IX),

Uma retrospectiva breve nos Anais dos encontros anteriores revela a evolução interna na construção e explicação do objeto da didática. O conceito da Didática evolui, constituindo-se área de conhecimento determinante para o campo das ciências da educação.

Tal fato pode ser confirmado por Oliveira (1996, p.20) em sua pesquisa “Tendências investigativas em Didática”:

- a visível *tendência* de transformação de uma *Didática prescritiva* da década de 70 em uma *Didática mais conceitual* na década de 90;
- um processo progressivo de construção de um *conteúdo próprio* da área, ensaiando uma *linguagem também própria*, construídos no interior da *pesquisa na mesma área*, no Brasil, e divulgadas em obras reconhecidas e legitimadas pela comunidade científica (grifos no original).

Essa autora defende que o objeto de investigação da Didática é o *ensino*, analisando que nos últimos anos essas pesquisas vêm sendo influenciadas pelos estudiosos que abordam o ensino como prática reflexiva. Dentre os autores que defendem esta abordagem, ela destaca os seguintes nomes: Schön (1992), Nóvoa (1992), Popkewitz (1992). Tais autores se opõem à concepção de formação do professor prescrita pelo modelo da “racionalidade técnica”. Segundo os mesmos, o professor como técnico fica sem condições de mediar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos diante das complexidades e incertezas que envolvem o trabalho escolar.

Oliveira (1996, p.23), apoiada em Schön, entende que: o *ensino* é uma situação que:

... coloca problemas a serem contextualmente determinados e não tecnicamente resolvidos, se configura como singular, conflitiva, dinâmica, complexa, e em desordem, em oposição a situações-padrão; e envolve incertezas e riscos.

O entendimento do ensino sob esta perspectiva implica que a prática do professor precisa ser uma prática reflexiva, ou seja, de “reflexão na ação”. Essa prática implica em formar o professor pesquisador e o ensino será tomado como ponto de partida e chegada das pesquisas.

Oliveira (1996, p.24) reforça que: *“Nesta década a tendência sintetiza-se pela defesa da pesquisa como instrumento de formação”*.

Ainda, a grande maioria dos educadores presentes no VIII ENDIPE acredita que a pesquisa nos cursos de Pedagogia pode ser o caminho para a formação de profissionais com capacidade teórica e prática para atuar nas escolas. A formação do futuro professor, condicionada a esta perspectiva, possibilita um preparo melhor para atuar num movimento de ação-reflexão sobre o ensino, o que teria como consequência a melhoria do atendimento escolar.

É possível considerar que professores mais qualificados, podem contribuir para um ensino de qualidade, mas é preciso destacar que a melhoria do ensino brasileiro não pode ser vista exclusivamente sob a ótica de que os professores são os únicos responsáveis pela qualidade do ensino, ao contrário, a melhoria do sistema educacional deve ser pensada em seu conjunto, levando em consideração os diferentes fatores que nele interferem como: o social, político, econômico, histórico, cultural, psicológico, entre outros. Gimeno Sacristán (1998) defende que a mudança qualitativa do ensino está relacionada com os conteúdos escolares e a prática dos professores em sala de aula, porém tal mudança não se faz apenas no nível didático-pedagógico, mas envolve diversos níveis, o político, o administrativo e o jurídico, os quais influenciam a qualidade do trabalho escolar.

A tendência de formar o professor pesquisador ou professor reflexivo está sustentada por dois pontos básicos: um, é a comprovada ineficiência da formação do professor como técnico, o outro, a necessidade da qualificação profissional dos professores diante das novas exigências sociais.

Verifica-se que, atualmente, alfabetizar não significa, simplesmente, aprender ler e escrever. Segundo Assmann (1996, p.194): *“Alfabetizar-se implica que a pessoa possa viver experiências cognitivas que a habilitem para ser criativa, tomar iniciativas e desfrutar de oportunidades oferecidas por contextos cognitivos característicos da sociedade de hoje”*.

Diante desse novo padrão de escolarização do indivíduo, exige-se um professor que possa contribuir com este “novo” tipo de formação. As pressões sociais,

o novo modo de produção solicitam um novo tipo de formação das pessoas que o professor precisa incorporar. O que se quer dizer é que o professor precisa compreender os novos conteúdos e exigências da sociedade, para que a sua atuação não fique obsoleta. Isto não significa conceber sua ação na perspectiva pragmática, utilitarista, artificial e mecânica, ao contrário, supõe ser capaz de interpretar o contexto atual e nele intervir.

Com este destaque das discussões em torno da competência do professor, intenta-se, neste trabalho, buscar elementos para compreender como os professores de PE estão lidando com esta questão. Na análise dos textos do VII e VIII ENDIPEs, pode-se perceber algumas questões pertinentes à formação do professor diante das novas exigências sociais. No que diz respeito a área de Prática de Ensino, o exame detalhado dos trabalhos, mostra que há uma tendência confirmando-se. As propostas dos participantes, de forma geral, caminham no sentido de romper com a forma mecânica de conceber e desenvolver as atividades dessa disciplina, defendendo a necessidade de tornar a PE um espaço para desenvolver a capacidade de ação-reflexão-ação.

Embora com focos distintos, os dois encontros contemplaram os diversos temas que estão em pauta no período, tais como: as propostas de formação de professores frente ao projeto neoliberal, as condições de trabalho dos profissionais da educação, o contexto das práticas educativas, o ensino e a pesquisa nas áreas de Didática e Prática de Ensino, entre outros. É pertinente esclarecer que, nos trabalhos analisados, dos dois encontros, não foram evidenciadas abordagens significativamente distintas no âmbito da disciplina de PE. Pode-se considerar como um dos fatores dessa não diferenciação o pouco espaço de tempo entre os eventos – dois anos.

3.3 A Prática de Ensino do Curso de Pedagogia nos ENDIPEs: análise das diferentes concepções

No exame dos trabalhos apresentados nos ENDIPEs durante os anos estudados (1994 e 1996), percebe-se um número cada vez maior de estudos apresentados na área da Prática de Ensino e da Didática, enquanto busca para superar as dificuldades próprias dessas áreas disciplinares, bem como aquelas ligadas aos cursos de formação de professores e à educação num sentido mais amplo.⁵⁸

Observa-se também que os ENDIPEs realizados na década de 90 colaboraram no processo de reformulação dos cursos de formação de professores, iniciado no final dos anos 70. Tais eventos tornam-se um espaço em que pesquisadores/educadores⁵⁹ realizam um balanço das alterações curriculares ocorridas nestes cursos.

Nesta parte da exposição, por meio do exame dos textos produzidos para os ENDIPEs de 1994 e 1996, pretende-se identificar quais os encaminhamentos dados à PE, no curso de Pedagogia, sua concepção, sua função e o papel do estágio no processo de formação dos professores.

Nessa análise foram incluídos todos os trabalhos cujo tema tenha sido PE no curso de Pedagogia. Foram selecionados 67 textos, organizados num caderno com os seguintes dados: *título e resumo* dos trabalhos, dados dos *autores*, *ano* e *tipo* de apresentação. Essa organização foi feita com o objetivo de facilitar o exame dos mesmos.

Após a seleção dos textos foi realizado um levantamento para verificar a *procedência dos trabalhos*. Esse levantamento considerou o regime de funcionamento das instituições – particular, estadual ou federal – e também a região de origem dos trabalhos. Verificou-se, então, que os professores ligados às

⁵⁸ Essa constatação foi baseada no aumento do número de participantes nos ENDIPEs, no período de 1991 a 1996. Em 1991 contou com 730 participantes, em 1994 alcança um total de 1200 e em 1996 chegou-se a 2500 participantes.

⁵⁹ Cite-se: Corazza (1994); Geraldi (1994), Brandão (1996), Brzezinski (1996b), entre outros.

universidades federais representaram a maioria nos encontros realizados, 57%, conforme se pode observar no quadro a seguir.

TABELA 2 Procedência dos Trabalhos – Instituições

INSTITUIÇÃO	VIII ENDIPE	VII ENDIPE	PORCENTAGEM
Federal	18	20	57%
Estadual	05	09	21%
Particular	09	05	21%
Não Especificada	01	-	01%
TOTAL	33	34	100%

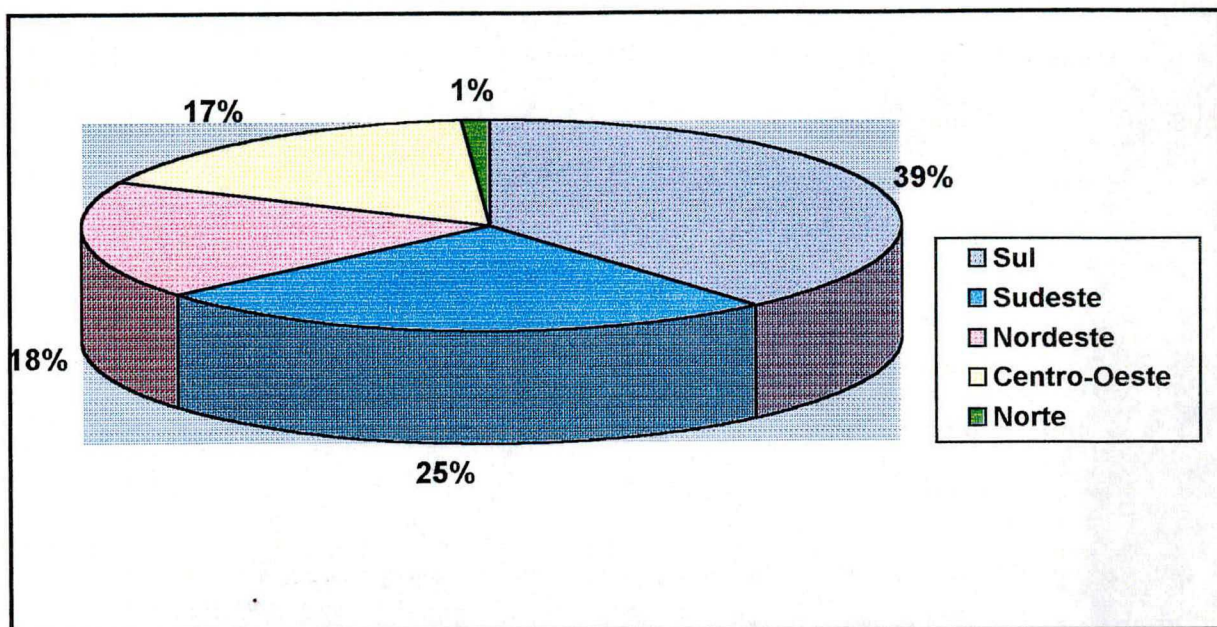
Fonte: Anais do VII e VIII ENDIPE

Esses números revelam a preocupação das instituições públicas – federais e estaduais – em discutir a PE, representando nesses dois encontros a maior parte dos trabalhos, num total de 78%. Porém, se por um lado esse dado é positivo, por outro, sugere a baixa participação das instituições particulares nos debates, podendo indicar também a cultura dessas instituições em não privilegiar a sistematização de experiências e a prática da pesquisa no processo de formação de professores. Tal dado é grave, quando se considera que estas instituições são responsáveis pela formação da maioria dos profissionais da educação no país.

Com relação às regiões de procedência dos trabalhos destacou-se a região sul com 40%, seguida pela região sudeste, com 26%,⁶⁰ como se pode observar no gráfico abaixo.

⁶⁰ O estado que contribuiu com o maior número de estudos sobre a PE no curso de Pedagogia foi o Rio Grande do Sul, com um total de 14 trabalhos.

GRÁFICO 1 Procedência dos Trabalhos – Regiões



Fonte: Anais do VII e VIII ENDIPE.

Após esse levantamento, foi feito um exame dos textos selecionados, com o objetivo de classificá-los de acordo com as temáticas; pois estas indicam aspectos relevantes que permitem abordar as questões levantadas por esta pesquisa. Na realização dessa etapa do trabalho foi necessário fazer um “desmonte” dos textos para apreender elementos importantes dos mesmos. Face a isto, foram identificadas algumas características: *tipo do trabalho, objetivo, metodologia empregada, concepção de PE, relação entre a PE e as demais disciplinas do curso e a relação entre universidade e escola-campo de estágio*. O objetivo desta fase foi apreender alguns elementos que caracterizam a disciplina de PE no período escolhido para o estudo – década de 90.

Com relação ao *tipo de trabalho*, estão presentes dois modos de abordar o tema: *relatos de experiência e análises teóricas*.

Os relatos de experiências somam 52 trabalhos, apresentados sob a forma de comunicações e painéis. Nesse caso, a maioria dos textos analisados eram

resumos, excetuando oito painéis expostos no VIII ENDIPE, que puderam ser examinados integralmente.

Constatou-se a predominância dos relatos de experiência em relação às análises teóricas, os quais totalizaram 78% dos textos selecionados. A característica principal desses textos consistiu em relatar uma determinada proposta de trabalho sobre a PE. A predominância dos relatos de experiências está relacionada com um dos objetivos do evento, que é a troca de experiências entre seus pares.

Os textos que compõem a modalidade *análises teóricas* são aqueles que realizam um estudo teórico com o objetivo de refletir sobre as práticas dos estágios e os métodos de investigação empregados pela disciplina de PE, ao que se juntam pesquisas bibliográficas. Os trabalhos classificados nessa modalidade, estão divididos em comunicações (06), painéis (04) e simpósios (05).

Os dados relativos aos objetivos, metodologia empregada, concepção de PE, relação entre a PE e as demais disciplinas do curso e a relação entre universidade e escola campo de estágio foram utilizados para agrupar os trabalhos em quatro categorias que serão apresentadas mais adiante.

Diante desses dados, observou-se que 76% dos textos analisados correspondem a *resumos*. Mesmo com essa predominância, este estudo não diferenciou o exame entre a publicação dos textos em forma de resumos e integrais. Considera-se que os resumos, mesmo sendo textos sintéticos, são indicadores das características da disciplina e são importantes para identificar o significado da PE nesse período.

Os textos foram examinados em seu conjunto, isto é, não foram separados os trabalhos produzidos nos dois eventos. Esta opção foi feita por não constituir objetivo do trabalho estabelecer comparações entre o VII e VIII ENDIPEs. O intuito dessa pesquisa é captar elementos indicadores da concepção e o desenvolvimento da PE no curso de Pedagogia nos eventos de 1994 e 1996.

Na leitura realizada sobre esses textos procurou-se preservar as definições dos próprios autores sobre o seu trabalho, para identificar seus objetivos,

sua metodologia e conclusões. Os destaques que foram feitos, neste estudo, para fundamentar as argumentações seguem a mesma forma que os autores expuseram em seus textos.

Na primeira aproximação com os materiais dos ENDIPEs buscou-se captar elementos comuns entre os trabalhos, objetivando seu agrupamento. O exame minucioso dos textos possibilitou agrupá-los em quatro blocos, os quais foram denominados de: *Prática de Ensino com caráter investigativo*, *Prática de Ensino com caráter interdisciplinar*, *Prática de Ensino com caráter extensivo* e *Prática de Ensino com caráter de aplicação de conhecimentos*. O critério principal para essa aglutinação constitui-se em tentar perceber a forma como os professores concebem e desenvolvem as atividades na PE. Esse agrupamento permitiu visualizar o modo de operacionalização das atividades na PE, expostas pelos professores/participantes do VII e VIII ENDIPEs, conforme tabela 03.

TABELA 3 Distribuição dos Trabalhos de acordo com as Concepções

Trabalhos	PE com caráter			
	Extensivo	Investigativo	Interdisciplinar	Aplicação de Conhecimentos
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
TOTAL	28	25	20	5

Fonte : Anais do ENDIPE VII e VIII

Observa-se pela tabela 03 que, 37 textos foram classificados em apenas uma categoria, representando 56%. Um total de 25% dos trabalhos foram classificados em duas categorias e dois textos foram classificados em três categorias, somando 3%. Dos 67 textos, 11 não foram classificados em nenhum dos subgrupos descritos, representando 16%.

A sistematização feita possibilitou a percepção da multiplicidade de enfoques: extensivo investigativo, interdisciplinar e de aplicação de conhecimentos assumidos pela disciplina no desenvolvimento de suas atividades. Na continuidade deste trabalho serão especificados os subgrupos identificados.

3.3.1 Prática de Ensino com caráter extensivo

A concepção de *PE como instância apropriada de ligação entre Universidade e Escola* aparece na maior parte dos trabalhos analisados, correspondendo a 32% dos textos.⁶¹ Essas propostas de trabalho tiveram como objetivo propiciar ao aluno, através das atividades desenvolvidas nos estágios, o vínculo entre o ensino superior (incluindo a Pós-Graduação), fundamental e médio. Fez-se da PE uma importante ponte entre a atividade docente desenvolvida durante o curso e aquela realizada em nível profissional. Ou seja, utilizou-se a PE como um elemento *mediador* entre essas duas instituições. Assim:

A visão do estágio, na perspectiva de uma relação biunívoca entre Universidade e Escola, permite que se avance na sua compreensão como elemento mediador entre as duas instituições, com interferência mais profunda no âmbito da referida relação, mudando seu sentido tradicional de atuação sobre a escola para o de “atuação na escola”.

(...)

A aproximação crítica e criativa entre Universidade e Escola pode ser assim exemplificada: aos estagiários cabe levar da Universidade para a escola, como um todo, e principalmente, para os professores que os

⁶¹ Vide Tabela 04 – Distribuição dos trabalhos em percentual, Apêndice I.

recebem, inovações estudadas, trabalhado pensado, pesquisado, analisado, novas sugestões bibliográficas e outras alternativas.

(...)

Além de servir à escola, o estagiário pode trazer para a Universidade aspectos da realidade e da problemática que afetam as Escolas de 1º e 2º Graus, para serem analisados criticamente e pesquisados.

(...)

Em síntese, da relação Universidade-Escola, através da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, surgem elementos próprios para investigação e reflexão teórica sobre os eventos da prática e demonstrar o sentido prático das inovações teóricas (30).⁶²

A maior parte dos trabalhos que se enquadram nesta perspectiva concebem a PE como um instrumento de integração e intervenção nas instituições, com o objetivo de redimensionar as questões instigantes no interior da escola básica, isto é, mudar a rotina da instituição campo de estágio. Nesse sentido,

Privilegiamos, então, o trabalho com os professores, no sentido de estabelecer uma relação de troca e disposição entre as partes que permitisse aos professores apropriar-se do processo de estágio como para a sua prática, à Instituição como um momento de estar refletindo sua própria realidade e a nós como um momento infinitamente importante, no qual para além de nossos interesses e necessidades individuais, prevalecesse a certeza que, de alguma forma, a UFSC avançava seus muros e cumpria seu papel social (33).

A preocupação central desses trabalhos é a integração entre a Universidade e o Ensino de 1º e 2º graus. Os textos sugerem e apontam que as atividades de estágio podem contribuir para a melhoria do ensino nas escolas campos de estágio, bem como aproximar a formação inicial ocorrida no curso de Pedagogia à realidade das instituições escolares. Os relatos de experiências que se enquadram nesse grupo foram subdivididos nos seguintes subgrupos:

- estágios que possibilitam o aperfeiçoamento dos professores da escola-campo;

⁶² Ver Apêndice II – Lista dos trabalhos selecionados. Doravante os trabalhos selecionados serão identificados apenas citando os números de referência constantes nesse Apêndice.

- estágios com o objetivo de suprir necessidades/dificuldades da escola;
- estágio em instituição não escolar.

Desses grupos, destacaram-se, pela maior quantidade de trabalhos, as propostas que se referiam aos *estágios que possibilitam o aperfeiçoamento dos professores da escola-campo*, num total de 15 textos que indicam esse propósito. Nesses relatos de experiência, o fio norteador das atividades de Prática de Ensino sob a forma de estágios supervisionados é a compreensão de que, no processo de execução das atividades programadas para os estágios, os professores da escola sejam envolvidos nesse processo, com o objetivo de aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Tais propostas de estágio supõem que os alunos/estagiários são os *mediadores* entre as escolas de 1º e 2º graus e a universidade, aqueles que levam aos professores as *inovações estudadas* e, como contrapartida, o *cotidiano escolar invade as salas de aula do curso de Pedagogia*, com o objetivo de refletir sobre essas práticas e de compreender o cotidiano escolar:

Vinculação entre Formação Inicial e Formação Continuada como possibilidade de benefício para professores “já formados” e melhoria dos cursos de pedagogia e licenciaturas (31).

Com o objetivo de:

Contribuir, através da disciplina de Didática e Prática de Ensino, para que os professores da escola-campo sejam também beneficiários, em sua formação, com o desenvolvimento do estágio nas escolas em que atuam (31)

As estratégias que predominaram na execução dessas experiências foram as que tomavam como ponto de partida a *problematização das situações vivenciadas* e a *reflexão teórica*, com o intuito de buscar soluções para os problemas.

Considera-se que o aspecto mais importante do desenvolvimento [dos estágios] é aquele que constitui em uma possibilidade concreta da problematização da prática pedagógica. Uma das formas propostas para atingir este objetivo foi a de realizar os estágios como projetos de iniciação científica. Sugeriu-se também que fossem estabelecidos convênios entre a Universidade e a Secretaria da Educação, nos quais os professores de rede receberiam assistência pedagógica dos professores de Prática de Ensino e os alunos desta disciplina atuariam como monitores (39).

Os textos também indiciam que a vinculação entre a formação inicial e a formação continuada⁶³ deveria ser realizada por meio de atividades de estágio que tivessem como estratégia a *elaboração de pequenos projetos de pesquisa*. Outros denominaram esta estratégia como de *micro-investigação*, possibilitando aos estagiários a *produção do conhecimento*. Esses conhecimentos elaborados pelos alunos seriam “partilhados” com os professores da escola-campo, isto é, as atividades propostas no curso de Pedagogia subsidiariam a formação desses profissionais.

O mergulho no cotidiano escolar, não mais para cumprir um projeto testado apenas na academia, mesmo que baseado em necessidades da escola, mas sim a gestão dinâmica, dialética, de um projeto realmente coletivo, é rico espaço pedagógico que se complementa com a execução do projeto e a construção de um relatório reflexivo sobre todo o processo. Além de ser um documento vivo, que é exposto e debatido com todos os envolvidos, é também utilizado como subsídio para o reencaminhamento do ensino na área, bem como serve de material de suporte para a escola-campo, em seu projeto político pedagógico (12).

Verificou-se que a organização dessas propostas de estágio envolve a formação inicial e continuada e não suprime as atividades de regência em sala de aula com os alunos. Pode-se perceber que geralmente os estagiários desenvolvem esses dois trabalhos, ou seja, com os alunos e professores da escola-campo. O aperfeiçoamento dos professores – formação continuada – é realizado pelos estagiários sob a forma de *curios de extensão* na universidade ou na própria escola, através de *seminários* e ainda sob a forma de *assessoria dos trabalhos pedagógicos*.

⁶³ Ver sobre o significado de formação inicial e formação continuada p.20.

Essa forma de desenvolver a PE, propiciando o aperfeiçoamento dos professores, parte do pressuposto que os órgãos oficiais, responsáveis pela capacitação dos professores do ensino fundamental e médio, não cumprem com a sua função e quando pretendem realizar a preparação destes profissionais, é feita de forma assistemática, desarticulada e priorizando os seus programas. Nesse sentido, as propostas de estágios pretendem amenizar o problema, pois concebem o local de trabalho, a escola, como o espaço de formação continuada dos professores a partir de sua própria prática.

A tônica dessas propostas de estágio é que o aluno/estagiário possa produzir conhecimentos aprendendo e ensinando, ou seja, através da atuação dos estagiários com os professores e alunos da escola-campo, possa propiciar a compreensão do complexo significado do trabalho educativo.

O projeto como um todo reforçou a idéia do estágio como uma oportunidade rica de ação e intervenção na escola pública, ao mesmo tempo é que se pode avaliar o currículo do curso de pedagogia. Mostrou também a capacidade de nossas alunas produzirem conhecimento aprendendo e ensinando (59).

Observou-se que muitos dos textos que se enquadram nesta perspectiva utilizam a *pesquisa* como um instrumento que possibilita a integração entre a universidade e a escola. Assim, o estágio é desenvolvido empregando alguns passos da metodologia investigativa, tais como: elaboração do problema, reflexão, elaboração do projeto de intervenção, aplicação e avaliação.

Os relatos expõem a dificuldade de se trabalhar com os professores regentes da escola-campo, avaliam que a principal dificuldade encontrada é a resistência por parte dos docentes em relação às propostas a serem desenvolvidas. Esses, em busca de respostas imediatas para os problemas vivenciados no cotidiano escolar, mostraram-se impacientes, dificultando inicialmente a criação de um ambiente de reflexão.

Tal fato indica o quanto professor ainda está preocupado em receber nos cursos de preparação ferramentas instrumentais para serem utilizadas na resolução de problemas. Indicia também, que há uma grande esperança que os estagiários terão respostas para a problemática que envolve o processo educativo.

Considera-se, portanto, que o compromisso dos estagiários com o aperfeiçoamento dos professores da escola-campo merece atenção. Contudo é preciso analisar como é focalizado o trabalho realizado pelos professores, se pela ótica de práticas idealizadas na universidade, ou se através de um recorte do cotidiano escolar.

No exame dos textos, foram encontrados seis trabalhos que se enquadram no grupo de *PE com caráter extensivo e com objetivo de suprir as necessidades/dificuldades da escola-campo*. São experiências de estágios desenvolvidas por meio de projetos de *recuperação paralela*, um envolvendo alunos da escola-campo com dificuldades de aprendizagem e o outro atendendo crianças intelectualmente superdotadas. Foi encontrado ainda um trabalho que utiliza o aluno estagiário como *tutor* de criança com déficit na aprendizagem.

Tais trabalhos argumentam sobre a importância de se ampliarem as experiências dos estagiários, bem como defendem o compromisso com a escola, na tentativa de solucionar problemas que ficam marginalizados pela própria organização escolar, como por exemplo, salas numerosas, professor não capacitado e falta de material didático, entre outros fatores que contribuem para agravar a deficiência das instituições de ensino.

Pode-se ponderar, a partir das colocações acima, que as atividades de estágio desenvolvidas com determinados grupos de alunos da escola, quer sejam aulas de recuperação, quer sejam atividades de tutoria, consistem em práticas que o aluno estagiário estará trabalhando com uma clientela selecionada, às vezes já rotulada de “atrasadas”, e podem levar o futuro profissional a ter uma visão deturpada do processo ensino-aprendizagem.

Nesse grupo também surgiram trabalhos preocupados com a *indisciplina no interior da escola* e, com objetivo de buscar soluções para essa

situação, procurou-se desenvolver atividades no estágio que privilegiassem a arte, a recreação e os jogos cantados.

Uma proposta de estágio que buscava colaborar para a solução das dificuldades da escola envolveu os estagiários com a reorganização e dinamização da biblioteca da escola e a criação de jornal.

Somente um relato de experiência propôs a alternativa de realização de estágio em instituição não-escolar, e esse estágio foi desenvolvido em um hospital com crianças internadas (01).

Pode-se considerar que os *estágios com caráter extensivo* foi uma forma encontrada para uma melhor configuração da PE cujo objetivo era conhecer e intervir na realidade escolar, bem como refletir sobre o conhecimento veiculado nos cursos de formação de professores.

3.3.2 Prática de Ensino com caráter investigativo

Verificou-se que a preocupação central desses trabalhos é a *integração do ensino com a pesquisa*, com o objetivo de formar o professor pesquisador. Os trabalhos sob esta perspectiva representam 28% do total dos textos selecionados.

Constatou-se que os professores que encaminham os trabalhos com o enfoque investigativo defendem que a *pesquisa da prática docente* fornecerá subsídios para o professor construir seu trabalho pedagógico com mais qualidade, bem como para superar a forma estática, mecânica e convencional de realizar as atividades de estágios. Tal situação foi sintetizada pelo texto abaixo:

A pesquisa articulada com o ensino dá nova dimensão ao ato de ensinar e aprender. Assim, acreditamos que o exercício de pesquisa num curso de formação de professores propicia ao aluno um conjunto de habilidades

necessárias a um profissional que atue de forma dinâmica na construção do real (26).

Os textos na perspectiva investigativa evidenciam que por meio da *pesquisa sobre o cotidiano da escola* o estagiário poderá ler o real, problematizá-lo e construir um diagnóstico da escola-campo de estágio. Os estágios que tomam a pesquisa como eixo central tornam-se um espaço significativo na produção do conhecimento. Nesse sentido,

... a idéia básica do trabalho foi a de tornar o aluno analista/pesquisador da cultura do local estagiado, ou seja, um pesquisador na ação. É interessante frisar que o cotidiano escolar significou para nós (alunos, professores e agentes do processo educativo) estudar a escola em sua singularidade, sem, contudo, desvinculá-la de suas determinações mais amplas (05).

Vale destacar, desde já, que os textos examinados sugerem diferentes *matizes* em cada grupo. A concepção de pesquisa na PE não é concebida de forma homogênea nos trabalhos, ela é mais acentuada em alguns e em outros aparece como atividade complementar das tarefas da disciplina em questão. Verificou-se que três matizes marcaram a PE com caráter investigativo, que são: pesquisa com caráter extensivo, iniciação científica e pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar.

As atividades de estágio são desenvolvidas através da elaboração do projeto de pesquisa a partir dos problemas da escola-campo, tendo como preocupação vincular a *pesquisa, ensino e extensão* no trabalho docente, com o objetivo de responder mais claramente às necessidades da comunidade escolar. Essa estratégia de trabalho com estagiários aparece em alguns textos como *projeto de intervenção concreta* e também como um trabalho que envolve a *pesquisa-ação*, correspondendo a um dos matizes no interior da focalização da PE como disciplina com caráter investigativo, que foi denominado neste estudo de *pesquisa com caráter extensivo*. Conforme pode-se observar a seguir:

Quando se toma a pesquisa no processo de estágio neste estudo, implica num trabalho reflexivo e crítico, dos sujeitos envolvidos no processo de interpretação/explicação da realidade, o sentido de fazer no cotidiano escolar, bem como, o modo de construir métodos e processos pedagógico-didáticos articulados às realidades concretas dos alunos, com vistas a contribuir para a efetivação de mudanças no contexto escolar e de sala de aula e dessa forma, intervir nos problemas reais do ensino (45).

Tomando a pesquisa como base para o desenvolvimento das atividades do estágios, a PE é considerada como espaço privilegiado para a articulação entre o ensino e pesquisa, entre a universidade e a escola. Nesse sentido,

... privilegia a Prática de Ensino como espaço institucionalizado de contato entre a universidade e escola. Discute a possibilidade de que as práticas produzidas neste espaço, indo além do discurso crítico satisfeito de si mesmo, contribuam para o redimensionamento do ensino e da pesquisa, através: da reformulação de questões instigantes e do seu encaminhamento, no interior da escola básica (36).

... possibilitando uma reflexão da ação pedagógica norteadora da prática de ensino considerando as demandas sociais, redefinindo na prática o espaço para um trabalho articulado da Universidade com o ensino de 1º e 2º graus. (...) a Prática de Ensino se apresenta como instância apropriada para a mediação destas intenções (32).

A ligação entre universidade e escola está relacionada com a contribuição que as instituições de ensino superior, *locus* da produção do conhecimento, podem prestar às escolas públicas de ensino fundamental e médio, bem como à articulação do conhecimento acadêmico com a realidade educacional brasileira. Constatou-se que a articulação entre a universidade e a escola está estreitamente ligada com a relação entre teoria-prática, apresentando-se em alguns trabalhos como dependentes. Como pode-se observar a seguir:

O estágio pensado dentro desses parâmetros exige uma articulação dialética entre um dado projeto específico de pesquisa e um projeto de intervenção concreta num processo dinâmico (re)construção

objeto/método/prática. Para tanto, a escola precisa tomar consciência de que ela é um espaço formativo para os estagiários necessitando que os mesmos compreendam e atuem nos seus mais diversos processos educativos, particularizando, também, a função das especificidade dos estágios (45).

... criou-se na Instituição a necessidade e investimento em Pesquisa; houve uma aproximação entre Universidade e os problemas da comunidade. Esta aproximação desafiou o saber universitário, principalmente na questão regional: o acadêmico desenvolveu a prática da Pesquisa, como condição para ensinar, aproximou-se da problemática regional, desafiou sua capacidade de analisar, escrever e senso crítico das coisas que o circundam. (...) Tanto a universidade, acadêmicos e comunidade sofreram sempre um processo de mudança, são novos comportamentos e idéias que geram nesta relação (15).

Num segundo foco foram encontrados três trabalhos que apresentam a possibilidade de o estágio ser desenvolvido como um projeto de *iniciação científica*, evidenciando uma outra forma de conceber a pesquisa na PE. Defendem que essa forma seria utilizada como uma possibilidade concreta de problematização da prática pedagógica (03, 39 e 67). Os defensores desta idéia acreditam que:

... a atividade científica é um exemplo, por excelência, da íntima relação teoria/prática e pode ser vista como um caminho privilegiado para que os estágios supervisionados tornem-se momentos de articulação profunda entre teoria e prática; momentos de problematização da prática pedagógica e, por isso, um lugar de produção de conhecimento (67).

Verificou-se, também, que quatro textos se referem à PE como uma atividade de pesquisa, acrescentando que os trabalhos deveriam ser desenvolvidos utilizando os passos *da pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar*. Nesse sentido, afirmam que:

... é tempo de compreender e trabalhar a Prática de Ensino, tendo presente que ela é uma instância de estudo e de reflexão teórico-prático do ato de ensinar, em suas diferentes dimensões; uma oportunidade para analisar a formação do educador numa perspectiva de "totalidade", atualmente, em muitos casos, a única disciplina integradora entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico (30).

A pesquisa de cunho interdisciplinar é apresentada como uma alternativa para as mudanças nas práticas dos cursos de formação de professores. Assim:

A incursão no universo interdisciplinar de múltiplas teorizações induz o aparecimento de novas hipóteses que poderão consolidar o jeito novo, a nova forma de conceber e de fazer escola (66).

Propõe-se que é a partir do *contato real com o trabalho pedagógico* que os alunos e professores podem reconhecer a *insuficiência do conhecimento*, ou seja, problematizar a própria prática.

Quando os acadêmicos estagiários atuarem diretamente na sala de aula eles já trazem várias reflexões que poderão ajudá-los a entender melhor os mistérios da sala de aula, isso porque suas temáticas pesquisadas sempre tem ido de encontro com as situações pedagógicas de ensino (15).

Entre os textos selecionados nesse grupo, que concebe a PE como uma atividade de pesquisa, foi encontrado um trabalho apresentado por uma aluna, a qual relata a sua trajetória como aluna-pesquisadora. Através da pesquisa sobre o cotidiano escolar, por meio de outra disciplina, Prática Pedagógica I, e na participação em grupos de estudos, a acadêmica descreve o seu caminho na aproximação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional (40).

Constatou-se que os trabalhos de PE, desenvolvidos na perspectiva da pesquisa do trabalho docente, têm se apoiado nos estudos que valorizam a prática pedagógica para a construção do conhecimento pedagógico. Esses estudos são realizados por vários autores, dentre eles citam-se: Nóvoa (1992), Schön (1992), Pérez Gómez (1992 e 1998), Perrenoud (1993), André (1994), Ludke (1994), Gimeno Sacristán (1998), entre outros. Verifica-se que esses autores, apesar de diferentes enfoques, apresentam um consenso sobre a importância do espaço da prática servir também à pesquisa no processo de formação dos professores. Desta forma:

A partir da concepção de formação de professor como profissional ativo, autônomo, reflexivo, em relação ao próprio trabalho e que domina as etapas do mesmo, a Prática de Ensino nas escolas de 1º grau é entendida aqui, como o momento da formação em que as práticas docentes são colocadas como centro das atenções, como fonte de aprendizagem, reflexão, investigação para a construção do trabalho docente (38).

Alguns textos apontam a importância do trabalho do ensino com pesquisa na PE, porém defendem que esse trabalho não deve restringir-se somente à referida disciplina, ao contrário, afirmam que a formação do professor investigador deve ocorrer ao longo do curso de graduação, pois é quase impossível conciliar, na PE, a execução de um projeto de pesquisa com a prática sistemática da regência. A pesquisa assim concebida, torna-se um apêndice no curso. Ressalte-se que a PE toma a metodologia investigativa como uma forma de amenizar a dicotomia existente entre o ensino e a pesquisa no curso de Pedagogia. Como pode ser exemplificado pelos trabalhos a seguir:

Acreditando que esta proposta tem muito a ser melhorada, principalmente na idéia de que a formação de professores é tarefa de todas as disciplinas do curso, não ficando esta somente para Didática e Prática de Ensino. O problema mais sério reside exatamente no conhecimento e prática que o professor do Departamento ainda não tem de ensino-pesquisa-extensão relacionadas (15).

Ao longo dessa primeira experiência foi possível perceber que: a) a formação para a investigação docente (pesquisa docente) deve ocorrer ao longo do curso de graduação e não só no momento do estágio. É quase impossível conciliar a formação do professor-pesquisador com a execução de um projeto de pesquisa e com a prática sistemática da regência ou pesquisa. Como a regência é obrigatória (na FE/UFG), a pesquisa se torna um apêndice (10).

Percebe-se que essas propostas de estágio apresentam-se como uma maneira diferente de desenvolver as atividades práticas, isto é, buscam transformar a prática repetitiva de execução dos estágios em uma prática produtiva. Com a inserção do sujeito-estagiário no processo, elas contrariam as formas mecânicas de realização destas atividades. Nesse sentido,

Procurando desenvolver o estágio que permita uma prática transformadora, e não apenas que constata as mazelas buscou-se estabelecer uma proposta com ênfase na pesquisa ação identificando problemas a serem analisados, estabelecendo um projeto de ação, cujo o delineamento é estabelecido tomando por base os pressupostos teóricos, a aplicação pressupõe interferência na realidade, e a análise dos resultados deve considerar a fundamentação teórica estabelecida (17).

A perspectiva de realização da pesquisa nos estágios supervisionados indicia uma mudança no processo de realização dessa atividade. Ao invés de esses trabalhos tomarem o esquema observação, participação e regência (O. P.R.), verificou-se neles a utilização da *metodologia da pesquisa*, ou seja, a realização dos estágios por meio das seguintes fases: identificação das dificuldades que envolvem o cotidiano escolar (problematização), seleção do referencial teórico, elaboração de um projeto-ação, aplicação desse projeto (intervenção) e análise dos resultados.

Estes defensores acreditam que, com a utilização da metodologia da pesquisa, o aluno terá melhores condições de refletir sobre a prática educativa e sobre os condicionantes globais do trabalho escolar. Fica também evidente que a PE é o espaço institucionalizado privilegiado de articulação universidade/escola. Nesta perspectiva, a PE passa a se apresentar como nova instância de pesquisa da docência.

Nas leituras realizadas, observou-se que, tendencialmente, esta forma de entendimento da PE procurou resolver os problemas no interior da disciplina, não ficando clara a relação desta disciplina com as demais. Esta é uma questão que será retomada no próximo capítulo.

3.3.3 Prática de Ensino com caráter interdisciplinar

Na mesma direção das propostas voltadas para o rompimento das concepções tradicionais de estágio e com o objetivo de superar a dissociação entre teoria e prática, ensino e realidade, encontram-se as alternativas de estágio que buscam

a integração/interdisciplinaridade das diferentes áreas do saber, esse conjunto de trabalhos foi denominado de *PE com caráter interdisciplinar*.

Constatou-se que não há um sentido único para o significado de práticas interdisciplinares na PE. Sob esta perspectiva alguns trabalhos concebem a PE como um ponto de referência para a articulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, outros, atribuem à PE o papel de integrar o contexto profissional ao contexto formativo, foram ainda encontrados trabalhos que abordam esse conceito como sendo a integração entre PE e as demais disciplinas ou a Pedagogia e outra área do conhecimento, por exemplo a Psicologia .

Percebe-se, também, em algumas propostas, a preocupação de integrar os professores de PE com os demais professores do curso. Nesse sentido, verifica-se que a leitura de uma situação real de PE provoca *releituras* e *discussões* segundo vários pontos de vista conforme o enfoque dos professores de diferentes disciplinas, principalmente dos responsáveis pelas metodologias do ensino. Essas experiências evidenciam que a interdisciplinaridade ocorre a partir da articulação efetiva entre diferentes áreas do saber (52).

O eixo norteador dessas propostas é o rompimento com a forma fragmentada com que o conhecimento é trabalhado na universidade, rompimento com a estrutura “disciplinar” fechada em cada disciplina. Desse modo, busca-se a articulação das diferentes disciplinas com o objetivo de proporcionar uma visão de totalidade do conhecimento.

O suposto inicial para a reorganização do estágio é o trabalho interdisciplinar como resistência à fragmentação, como proposta efetiva de consolidar a estreita relação que existe entre cada conteúdo e a multiplicidade da dimensão do real (35).

Na perspectiva da PE interdisciplinar, os textos analisados propõem um trabalho da PE ligado à diferentes disciplinas, destacando-se as disciplinas de Didática e Metodologias de Ensino. Como pode ser observado pelas transcrições que seguem:

Uma alternativa buscada para superar estas deficiências foi pensar ação político pedagógica que favoreça a unidade teoria-prática e a construção coletiva da formação do educador e do conhecimento. Desta preocupação surge este projeto, onde pretendemos trabalhar integrada e interdisciplinarmente as disciplinas Metodologia do Ensino, Didática e outras de Fundamentação dos Cursos de Licenciaturas em Ciências, Geografia, História,, Letras e Pedagogia,...(03).

Fundamentando-se nos pressupostos da Didática (elementos de mediação entre as proposições teóricas da pedagogia e a prática pedagógica) e da Metodologia de Ensino, princípios estes consequentes de um referencial teórico geral que envolve todas as disciplinas do curso de Pedagogia. A Prática de Ensino se define como prática dialética, na qual o aluno realiza o movimento prática-teoria-prática; sua análise e interpretação constróem a teoria que volta à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la (30).

Dois trabalhos destacaram-se na realização das atividades de PE relacionadas com as disciplinas de Fundamentos da Educação, um dos quais considerou as dificuldades que as alunas/estagiárias enfrentavam na hora do planejamento, não conseguiam fazer a ligação com os conteúdos que haviam estudado nas disciplinas que fundamentam a educação, por isso a autora viu a necessidade de trabalhar a PE com essas disciplinas.

O aspecto que mais chamou a atenção no processo de planejamento das aulas foi a dificuldade de trânsito teórico demonstrada, percebendo-se, na grande maioria, profundas lacunas quanto aos conteúdos necessários à organização das aulas. Era como se as pessoas não tivessem assimilado os assuntos estudados nas disciplinas tradicionalmente dominadas de Fundamentos da Educação (06).

Outro trabalho nessa linha, propôs que as vivências na PE oportunizassem uma “leitura intertextual” pelas diferentes disciplinas de Fundamentos da Educação.

... a leitura intertextual de um conteúdo “novo” trabalhado em sala de aula, torna-se a leitura de um conteúdo que faz parte da pauta de conhecimentos do aluno, só em outro paradigma.
(...)

Ao se trabalhar qualquer conteúdo de Fundamentos da Educação desta maneira, é subtrair-lhe a idéia de conteúdos áridos, abstratos, livrescos, antigos e, principalmente sem aplicação no dia-a-dia (54).

A articulação entre PE e as disciplinas de Fundamentos da Educação é esporádica. Segundo pesquisa realizada por Pimenta (1997), essa aproximação só ocorre quando os professores que ministram essas aulas têm conhecimento do curso e da problemática que envolve as escolas de ensino fundamental e médio.

Acredita-se que a necessidade da PE articular-se com as demais disciplinas que compõe o curso justifica-se pela complexidade do trabalho educativo, que exige uma leitura multidimensional e, se a análise for reduzida a uma área do conhecimento, será impossível fazer uma leitura do trabalho educativo na sua totalidade. A concepção que permeia esses trabalhos é que a PE não tem condições de dar conta do processo pedagógico sozinha, ela necessita da colaboração das outras áreas do saber.

Como alicerce de nosso trabalho partimos do pressuposto de que é impossível pensar a prática de ensino sem um trabalho interdisciplinar, um trabalho que envolva parcerias e trocas constantes, onde o acadêmico possa perceber que em seu cotidiano escolar ele jamais conseguirá realizar um bom trabalho sozinho, sem discussões, sem pesquisas e consulta a especialistas (26) (grifos meus).

Nesse grupo, os textos de alguns relatos de experiência apresentaram denúncias relativas à compartimentalização das áreas do saber e sinalizaram que a superação dessa situação só se daria com a realização de um trabalho interdisciplinar entre os vários campos de conhecimento que compõem o curso de Pedagogia. No entanto, não explicitam como deveria ser feito tal trabalho, apenas sugerem que a perspectiva de trabalho interdisciplinar poderia ser o caminho para romper com a tradição mecânica na forma de desenvolver os estágios.

A perspectiva do trabalho interdisciplinar na PE também foi apresentada como uma possibilidade de restabelecer um nexó crítico entre educação e

trabalho, uma possibilidade de superar a desarticulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

*Entendo que o estudo da relação entre **educação e trabalho** é o caminho que nos possibilita aproximar com maior propriedade do problema relativo à prática de ensino e de suas explicações teóricas. É na perspectiva do **trabalho** como elemento de objetivação e apropriação humana e fonte de conhecimento, que passo a analisar as relações possíveis entre a Prática de Ensino e as possibilidades da interdisciplinariedade (64) (grifos no original).*

Nestes textos, parece estar presente o consenso entre os professores de que a PE é o momento privilegiado para a articulação entre teoria e prática. Acreditam que:

O desenrolar de um processo de interferência nas situações concretas do trabalho docente enfocado na perspectiva apresentada, articulando ensino e pesquisa, sugere que se pense a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como momento importante para a vivência do movimento dialético ... (30)

Os trabalhos realizados na disciplina de Prática de Ensino devem ter como principal diretriz e referência a formação docente. No entanto, enquanto prática intencionalizada, esta disciplina traz necessariamente consigo uma reflexão teórica como elemento básico para a construção do conhecimento. Ressaltou-se também que, ao trabalhar a prática docente, a Prática de Ensino transforma-se em um ponto de referência para a articulação dos conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos, constituindo um momento privilegiado para a vivência de práticas interdisciplinares nos cursos de Licenciatura (39).

*... a experiência desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFU tem contribuído para superar determinados discursos e concepções que tomam o **estágio** como a disciplina em que o aluno colocará em prática tudo que aprendeu no decorrer de sua formação acadêmica, se constituindo, portanto, no momento de coroamento da interação **teoria-prática nessa formação** (11) (grifos no original).*

A análise dos resultados apresentados por essas experiências possibilitou identificar que a busca de um trabalho interdisciplinar nos estágios

supervisionados provocou a reflexão entre os professores sobre a forma como o conhecimento é trabalhado no curso de Pedagogia.

Estas reflexões apontam na direção da necessidade de rever tanto o currículo do curso, em tela, quanto, especificamente, a Prática de Ensino. O primeiro precisa ser organizado de modo a contemplar, desde o início, um diálogo efetivo entre a academia e a realidade da educação/ensino, abolindo a dicotomia entre disciplinas tidas como teóricas e instrumentais, através de adequado tratamento didático-pedagógico (06).

Quanto à metodologia adotada para o desenvolvimento das propostas de estágio interdisciplinares, verificou-se o privilégio do

*... confronto entre **teoria pedagógica** e a **prática educativa** a partir do cotidiano escolar do fazer pedagógico e permeado pela contribuição teórico prático das diferentes ciências e áreas do conhecimento que subsidiam e informam a pedagogia e a educação (11) (grifos no original).*

Esse confronto entre a teoria e a prática consiste em estabelecer uma nova forma de conceber o conhecimento, superando a visão fragmentada e disciplinar, para uma visão de totalidade e interdisciplinar. Nesse sentido, “... as pesquisas sobre a sala de aula adquirem, ao nosso ver, uma importância primordial, já que é a sala de aula o locus por excelência do conhecimento interdisciplinar” (66).

O exame dos textos que se enquadram na expectativa de um trabalho interdisciplinar indicou um aspecto curioso, a PE passou a assumir algumas funções que deveriam ser do curso e não somente de uma determinada disciplina. Assim, esses trabalhos apresentam algumas propostas de encaminhamento das atividades que extrapolam os limites da própria PE, na tentativa de amenizar as sempre presentes dificuldades decorrentes do curso, como por exemplo a desarticulação entre teoria e prática, a cisão existente entre ensino e pesquisa, entre cotidiano profissional e acadêmico, entre outras. As alternativas encontradas pelos responsáveis pela PE, para superação dessa situação, são as propostas que objetivam o trabalho articulado e

interdisciplinar entre algumas disciplinas que compõem o curso, destacando as da área pedagógica – Didática e Metodologias de Ensino.

3.3.4 Prática de Ensino com caráter de aplicação de conhecimentos

Mesmo tentando superar a característica de disciplina como *aplicação de conhecimentos*, foram encontrados cinco trabalhos que concebem a PE com esta característica. Nesses trabalhos, os estágios são apresentados da seguinte forma: como o momento de por em prática o que aprendeu durante o curso; como sendo *a hora do confronto*; o espaço para a *experimentação do que foi aprendido* e ainda há aquele que expressa que nas atividade de PE os alunos terão a oportunidade de *transferir os conhecimentos aprendidos em sala de aula*.

Nesta mesma direção, há um estudo onde, mesmo propondo as atividades baseadas na metodologia da pesquisa, a concepção de PE manteve-se como um momento de retomada do referencial teórico percorrido no processo de formação do professor para ser desenvolvido no Ensino Fundamental.

A visão de estágio alternativo prioriza a união teoria/prática desde o planejamento da disciplina, o qual é feito através de um programa e de um projeto, envolvendo os professores e acadêmicos, de tal forma a considerar este, um momento de retomada do referencial teórico percorrido durante o curso e, em especial, as disciplinas elencadas por Metodologia e Conteúdo de Ensino das diversas áreas que são desenvolvidas no Ensino Fundamental... (08).

Dentro dessa concepção enquadram-se também dois textos que admitem, explicitamente, a PE como um espaço para o *treinamento do exercício profissional*. Seria esta disciplina a responsável para colocar o aluno em contato com o futuro campo de trabalho para treinar as habilidades de professor.

O estágio na Faculdade de Educação é uma oportunidade, dos estagiários quase sempre concludentes, entrarem em contato com seu campo de trabalho, observando os seus pontos positivos e suas deficiências. É neste período que o estagiário testa “in loco”, suas inclinações, suas tendências (51).

Essa situação evidencia que será na PE que o aluno irá testar seus conhecimentos, partindo dessa experiência irá avaliar se escolheu a carreira profissional certa. Tal fato confirma a idéia de que será na PE, por meio dos estágios supervisionados, que o aluno se transformará em professor.

De forma geral, os trabalhos que se encaixaram nesse grupo sugerem que a prática docente se transforme em simples aplicação das regras básicas do conhecimento científico, tal como sugere o modelo da racionalidade técnica.

Verificou-se que a maioria dos textos analisados objetiva romper com a concepção de PE como disciplina terminal, de “aplicação de conhecimentos”, para isso se utilizam da pesquisa e do trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de transformar a PE em uma disciplina capaz de produzir conhecimentos. Porém, essas propostas esbarram na estrutura curricular do curso de Pedagogia, em que o espaço destinado à PE é no final do curso, ou seja, como uma disciplina terminal, instância capaz de habilitar o aluno a ser professor. O formato do currículo influencia a modo de desenvolver as diferentes disciplinas, inclusive a PE.

Na tentativa de superar essa situação, os trabalhos revelam a necessidade das atividades realizadas na PE estar permeando todo o curso de formação de professores. Apesar dessa solicitação ser um consenso na área, apenas sete trabalhos apresentam as atividades desenvolvidas na PE permeando todo o curso de Pedagogia e intensificando-as nas séries finais do mesmo.

Constatou-se também que, em grande parte dos textos, a concepção de PE não se restringe ao *fazer*, ela busca se constituir numa atividade de reflexão que procura na teoria o suporte para suas ações. Desse modo, a PE passa a ter o caráter teórico-prático, comportando a investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade escolar (Pimenta, 1997).

No exame dos textos produzidos para o VII e VIII ENDIPEs, verificou-se que grande parte dos trabalhos busca através da PE superar/amenizar as dificuldades que envolvem o curso de Pedagogia. Dificuldades essas que são históricas e complexas, dentre elas podem ser citadas a dicotomia entre teoria-prática, a estrutura curricular propedêutica e a identidade do curso. Essas problemáticas transversalizam grande parte dos trabalhos apresentados nos eventos. Nesse sentido pôde-se constatar que a mobilização na PE busca, de um lado, contribuir para amenizar as fragilidades na formação do professor, de outro, marcar a iniciativa de privilegiar o âmbito intradisciplinar.

A análise dos textos permitiu verificar que a denúncia dos professores em relação à desarticulação entre teoria-prática e a possibilidade da PE, sob a forma de estágio supervisionado, estar tentando, mesmo com todas as limitações, amenizar tal situação, é reveladora da principal fragilidade que envolve o curso de formação dos professores, bem como reveladora de algumas alternativas para superar a separação entre essas duas categorias.

Desta forma, os trabalhos produzidos para o VII e VIII ENDIPEs, na área de Prática de Ensino, estão relacionados com a tensão entre a teoria e a prática de duas maneiras, ora sob o enfoque curricular, ora no âmbito interno da disciplina. Essas questões serão abordadas no próximo capítulo, com o objetivo de aprofundar teoricamente a forma de conceber e desenvolver a PE apresentada nos ENDIPEs.

4 MULTIPLICIDADE DE FUNÇÕES E ENFOQUES NA PRÁTICA DE ENSINO: UMA TENTATIVA DE SUPERAR A DICOTOMIA ENTRE TEORIA-PRÁTICA

Após a discussão do capítulo anterior, em que foi feita a exposição e análise dos textos sobre a Prática de Ensino no curso de Pedagogia, produzidos nos VII e VIII ENDIPEs, o objetivo desta etapa será aprofundar alguns temas apresentados nos trabalhos, a fim de tentar apreender os possíveis avanços e permanências na área de Prática de Ensino.

Os trabalhos apresentados indicam uma visível tensão entre teoria e prática. Essa tensão foi tratada de duas formas: ora sob a ótica interna da disciplina, ora em um sentido mais amplo, no âmbito curricular do curso de Pedagogia.

O primeiro enfoque, aborda a relação teoria-prática no interior da disciplina. O exame dos textos marca a intenção de atribuir à PE um papel de superação/amenização dos problemas que envolvem a formação do futuro professor.

O segundo enfoque, estreitamente ligado ao primeiro, refere-se ao tratamento dado à PE na relação com as demais disciplinas que compõem o curso de Pedagogia. Nota-se a insistente tentativa de se ter como eixo norteador do processo de formação do futuro professor a unidade teoria-prática. Assim, o trabalho interdisciplinar na PE é apresentado como um caminho possível para a efetivação dessa proposta.

Apesar destas duas discussões estarem intimamente relacionadas, elas apresentam determinadas especificidades e é a partir destas que se desenvolve a reflexão a seguir. Entretanto, tal reflexão não impede estabelecer relações entre essas duas temáticas, considerando-se a interdependência de ambas.

4.1 O Enfoque Intradisciplinar na Prática de Ensino: uma forma de amenizar as dificuldades que envolvem a formação de professores

A partir da análise dos dados, foi possível observar que a maioria dos trabalhos, tendencialmente, aborda as dificuldades que envolvem a PE sob a ótica intradisciplinar.

O enfoque intradisciplinar dado à disciplina é identificado, com maior intensidade, nos textos que concebem a PE com caráter investigativo e com caráter extensivo, apresentados no capítulo anterior. Apesar de se denunciar que os problemas da PE não são exclusivos da disciplina, isto é, estão relacionados com o modo de organização e desenvolvimento dos conhecimentos no curso de Pedagogia, as reflexões apontam para alternativas em que o foco das ações permanece no desenho e práticas da disciplina.

Sob este enfoque, a PE e a atividade dos estágios supervisionados, em alguns momentos, fundem-se, significando uma prática sobreposta. Em outros, a PE e os estágios aparecem independentes, sugerindo que a PE constitui-se uma disciplina e os estágios outra. Quando a PE está separada dos estágios, a tonalidade do seu trabalho recai sobre as atividades desenvolvidas nas escolas-campo. Todavia, em ambos os casos, pode-se afirmar que a PE tem como núcleo central dos seus trabalhos os estágios supervisionados.

Percebe-se que a maioria dos textos que concebe a PE com caráter investigativo e extensivo, teve como propósito apresentar como os estágios têm se desenvolvido em determinada instituição. Diante desse dado, pode-se dizer que a PE

está vinculada à forma de como desenvolver as atividades na escola-campo, ou seja, como o professor de PE sistematiza a aproximação do acadêmico com a escola. O tom geral dos trabalhos é repensar os procedimentos utilizados nos estágios, buscando um “novo” modo de agir e conceber a prática de ensinar no cotidiano escolar.

Nos trabalhos analisados, as atividades de estágio são apresentadas como um espaço de problematização da prática pedagógica, procurando superar a visão mecânica baseada no esquema fragmentário e estático de observação, participação e regência. Em sua maioria, defendem o estágio supervisionado como uma atividade aberta, de articulação entre ensino-pesquisa e extensão, na qual o aluno possa conhecer e refletir sobre a realidade escolar.

A articulação entre o ensino, pesquisa e a extensão foi tomada como uma saída para ultrapassar a forma de conhecer, calcada no modelo da reprodução, em que a imitação e a cópia são os meios mais utilizados. Desta forma, o direcionamento dado às atividades realizadas na PE tem a expectativa de oportunizar ao acadêmico a reflexão sobre a escola e a construção de seu conhecimento pedagógico, para que, no exercício de sua profissão, tenha condições de lidar com as complexidades que envolvem o trabalho educativo.

É preciso destacar que esses mesmos textos examinados apontam os estágios supervisionados como o espaço central que *habilita o professor para a prática*. Os estágios são concebidos como o “pólo prático” do curso. Como foi exposto por um dos trabalhos: “A PE nas escolas de 1º grau é entendida, aqui, como momento da formação em que as práticas docentes são colocadas como o *centro das atenções*...” (38) (grifo no original). Tal idéia está ligada à concepção de PE como instância primordial, e muitas vezes a única, de contato sistemático com o trabalho escolar. Isso revela a forma como o curso está estruturado, em que se atribui para algumas disciplinas a função de preparar o professor para a prática.

Apesar da PE manter-se como pólo prático do curso, por meio dos estágios supervisionados, é legítimo destacar um processo importante captado por essa pesquisa: há uma qualificação das atividades de estágios, conquanto elas passem a ser

buscadas como espaço de investigação e extensão, o que exige uma ampliação do significado de PE.

Embora se possa considerar que esta qualificação tenha possibilidade de repercutir no interior das atividades acadêmicas do curso, é necessário discutir com maior precisão a problemática curricular envolvida.

Perrenoud (1993, p.147) comenta este processo típico do desenvolvimento curricular: *“As estruturas afastam por vezes os formadores dos estabelecimentos de ensino, por exemplo quando delegam a orientadores de estágio a preocupação de introduzir os formandos nos aspectos práticos da profissão”*.

O autor critica o distanciamento dos demais educadores formadores – os professores de outras disciplinas do curso - da realidade educacional. Para ele é inconcebível um curso de preparação que não toma como ponto de partida de suas reflexões as práticas pedagógicas “reais”. Mais ainda, discute que, quando a escola existente não é tomada como referência para formação de professores, o futuro professor é formado a partir da “ilusão de cada professor” sobre a escola. Perrenoud (1993, p.147) afirma que os conteúdos das disciplinas devem ter uma coerência com a realidade escolar:

O sistema escolar evolui, as práticas pedagógicas também. Seria um absurdo formar novos professores para um estado ultrapassado da prática, ou em vias de ser. Em contrapartida, seria insensato dar aos novos professores uma formação futurista que os colocasse numa situação delicada aquando da sua entrada num estabelecimento de ensino...

O que se pode observar é que a PE – e as demais disciplinas do curso – não é um “Olimpo” que deve ser ministrada segundo os anseios de cada professor, mas ela tem que ser pensada no limite da realidade social e de uma estruturação curricular que a tenha como horizonte. É na sociedade e para a sociedade que se deve pensar a formação do futuro professor.

O que se tem observado é que a realidade escolar está muito longe de fazer a relação do conjunto das relações sociais com a preparação do professor, pois a forma como o curso de Pedagogia está organizado não tem possibilitado uma formação teórica sólida, tendo em vista que os conhecimentos trabalhados estão desconectados do contexto escolar, nem tampouco têm oportunizado uma formação profissional condizente, considerando que o contato com as escolas, na maioria dos cursos, é realizado no final dos mesmos, impedindo o processo de ação-reflexão-ação.

Em verdade, esta problemática esteve presente nos textos analisados. Os professores/participantes dos ENDIPEs, que se propuseram a refletir sobre a PE, tendem a assumi-la como uma “super disciplina”, sobrecarregam-na de diferentes funções, principalmente a de fazer a relação entre teoria-prática.

Pode-se inferir que nesta configuração curricular a relação teoria-prática no interior do curso de Pedagogia é uma questão complexa; apesar de ser pautada em outras disciplinas, é a PE que assume grande parte desta função – dada a própria natureza das tarefas curriculares que lhes são atribuídas. Um exemplo cabal deste tratamento é verificado nos textos que concebem a “expansão” da PE, atribuindo-lhe um *caráter investigativo*; tais propostas buscam realizar o trabalho de pesquisa no interior da própria disciplina com o objetivo de formar o professor pesquisador.

A pesquisa na PE é concebida, em alguns trabalhos, como estratégia para despertar o espírito científico (iniciação científica), em outros, como uma maneira de articular teoria-prática, buscando uma forma de enfrentar a fragmentação do conhecimento (pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar) e também como um caminho para aproximar a universidade das escolas (pesquisa com caráter extensivo). Esses três enfoques dados à pesquisa na PE estão relacionados com as três princípios básicos da universidade: ensino, pesquisa e extensão. E também são reveladores das funções básicas atribuídas ou assumidas pela referida disciplina. Na continuidade serão discutidos os três enfoques da pesquisa na PE.

Verificou-se que os trabalhos que defendem o desenvolvimento das atividades de PE por meio da “iniciação científica” têm por objetivo introduzir o estudante de graduação nas práticas da pesquisa.

Entende-se relevante refletir sobre essa forma de operacionalizar as atividades de pesquisa na PE, pois atualmente a atividade de iniciação científica é um programa de pesquisa discente, com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através da concessão de bolsas aos acadêmicos. Este programa, além de “...*despertar a vocação científica e incentivar os talentos potenciais dos estudantes de graduação*” (PIBIC/ CNPq – UEM), também objetiva:

Qualificar quadros para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo dos profissionais para o setor produtivo;

Contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores (PIBIC/CNPq-UEM).

É preciso considerar que, se a iniciação científica for utilizada nos cursos de formação de professores conforme o padrão do CNPq, pode incorrer na sobrevalorização da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, ou seja, os estudantes passam a ser preparados para concorrer às vagas nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) ao invés de serem habilitados para a atividade de docência nas escolas públicas. Este deslocamento de função pode acabar retirando da PE atribuições importantes em relação à formação pedagógica.

Outro ponto a destacar sobre a implementação da iniciação científica na PE é a questão financeira: será que o programa institucional de iniciação científica subsidiará todos os estagiários?

Acredita-se que os proponentes desses trabalhos não visem estes recursos. Até porque os estágios curriculares não são contemplados como uma atividade científica nos moldes propostos pelo CNPq. Pode-se inferir que o intuito em se trabalhar a PE como uma atividade de iniciação científica está relacionada com a

incorporação dos instrumentos da metodologia investigativa na formação de professores. Nesse sentido:

O desenvolvimento dos trabalhos científicos pode ser assim uma oportunidade para que nossos alunos experimentem a intensa satisfação gerada pela busca sistematizada das respostas e perguntas inquietantes. A atividade criadora será condição para tal experiência (65).

Percebe-se que o objetivo principal da PE desenvolvida por meio da iniciação científica seria proporcionar ao acadêmico a construção do seu espírito científico diante dos saberes necessários para o exercício da docência. Espírito científico significa o professor ser capaz de questionar, discutir, formular hipóteses, refletir e tirar conclusões sobre seus conhecimentos. Japiassu (1997) utiliza o termo *alfabetizado cientificamente* para designar o profissional com essas habilidades.

Outro enfoque apresentado nos textos analisados que se enquadram na concepção de PE com caráter investigativo é a utilização da pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar. Esta forma de conceber a pesquisa foi apresentada em cinco textos, alegando da importância do trabalho interdisciplinar no processo de investigação e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Porém não explicita como este trabalho seria realizado.

Os textos sugerem que a pesquisa na perspectiva interdisciplinar seja uma forma de trabalhar o conhecimento na sua totalidade, identificando que a prática de ensinar já é interdisciplinar por natureza. Pode-se inferir, ainda, que o trabalho interdisciplinar no processo investigativo é concebido como uma forma de ampliar o entendimento sobre as questões relacionadas com a prática de ensinar e com a formação de professores, evidenciando que estas extrapolam o âmbito disciplinar. Isto é, tais questões não consistem em preocupações somente das disciplinas pedagógicas, mas envolvem todo o processo de preparação dos profissionais da educação, portanto são elementos para serem pensados e estudados pelas diferentes disciplinas que compõem o curso.

Os textos que apresentam a metodologia investigativa como a forma de estabelecer um trabalho integrado entre universidade e escola trazem implícita a concepção de pesquisa como meio para tentar solucionar os problemas vivenciados no dia-a-dia das escolas. Ou seja, em decorrência da problematização da realidade escolar, será possível elaborar alternativas para a intervenção no cotidiano escolar, possibilitando com isso a sua transformação. Como observa-se nos excertos a seguir:

Essa nova dimensão da pesquisa e da extensão universitária, incorporadas às PEs, implica em atuar na dinamicidade do real enquanto sujeito histórico-político e produtivo do conhecimento científico, com competência técnica e prática (...).

E ainda:

conceber a produção relativa de conhecimento significativo para o acadêmico e para a comunidade – campo de estágio –, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social (32).

A pesquisa com função social torna-se um dos objetivos principais da PE. Suas atividades voltam-se para a investigação das práticas vivenciadas nas escolas, para problematizar, refletir e propor alternativas de solução para estas práticas, com o objetivo de transformá-las. Segundo Fávero (1993, p.63),

Nessa linha, o estágio curricular não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade.

Sobre essa concepção de PE, duas observações. A primeira em relação à função assumida pela PE, a qual extrapola os limites da disciplina. Por exemplo, pode-se considerar um dos limites da disciplina a exigüidade de tempo para execução

de um trabalho de pesquisa com caráter extensivo, pois acredita-se que um ano é pouco tempo para problematizar, refletir, elaborar possíveis alternativas para a solução do problema e intervenção na prática, com o intuito de transformá-la. A segunda diz respeito ao tipo de pesquisa que será realizado na PE. Verificou-se que a “pesquisa em caráter de extensão” seria elaborada a partir da constatação das necessidades presenciadas nas escolas, e estas necessidades subsidiariam o trabalho dos estudantes e professores envolvidos no processo investigativo.

Os dados resultantes das análises dos textos sugerem que o levantamento do problema a ser pesquisado parta da investigação dos acadêmicos na escola-campo de estágio. No entanto, foram poucos os trabalhos que apresentaram que o ponto de partida da problemática a ser investigada seria o levantamento das dificuldades junto aos professores, alunos e funcionários da escola alvo dos estudos. Essa prática de pesquisa merece atenção, pois pode acontecer que o estudo a ser realizado pelos acadêmicos esteja pré-determinado, partindo das concepções existentes sobre a escola, processo ensino-aprendizagem veiculados na universidade. Desta forma a pesquisa extensiva a ser realizada poderá não corresponder aos reais problemas que estas instituições enfrentam no seu dia-a-dia, perdendo com isso parte do seu valor investigativo.

Considera-se que realizar o trabalho de pesquisa extensiva, na PE, seria uma forma de se aproximar da realidade vivenciada nas escolas, para isso faz-se necessário buscar nessas instituições a própria problemática a ser pesquisada, essa seria uma maneira de colaborar com o rompimento clássico da dicotomia entre teoria-prática, buscando estabelecer um duplo movimento da prática para a teoria e desta para a prática. No entanto, executar um trabalho com essa dimensão esbarra nos próprios limites impostos à disciplina.

Observou-se que a preocupação central dos trabalhos que concebem a PE com caráter investigativo é a formação do professor pesquisador, com espírito científico. Entretanto, o grande limite desta idéia passa pelo fato de que não se desenvolve tal habilidade – a de pesquisador – tão imediatamente. Por outro lado, esta questão está relacionada com o conteúdo necessário para formar o professor; pois, para

refletir, levantar dúvidas e apontar soluções é preciso uma quantidade significativa de conteúdo. Não o conteúdo fragmentado, abstrato, mas o saber articulado, que indique a sua relação com a prática. Nesse sentido, os conhecimentos teóricos inscritos no processo de pesquisa servirão como *grelhas de leitura* para compreender e agir no cotidiano escolar (Perrenoud, 1993).

O entendimento de Perrenoud aponta para a necessidade de estar mesclando os conteúdos com a realidade escolar. No entanto, o que se pôde observar é que, a maioria dos textos analisados, ao buscar encontrar uma solução para o dilema do curso de Pedagogia, acabam por reforçar o papel da PE no processo de formação do professor. Assim, acabam por centralizar funções que não competem somente a ela, mas à área e ao curso de Pedagogia, o que possibilitaria chegar a uma esfera maior do processo de preparação escolar do aluno.

Ou seja, a capacidade de ler e refletir sobre a realidade, ligar conteúdos formais à experiência da docência não se faz em uma única disciplina, mas se faz ao longo da formação do indivíduo. A pesquisa envolve problematizar, inquirir, levantar dúvidas e hipóteses, capacidade de reflexão, elementos que não funcionam mecanicamente de fora para dentro, implica em uma nova forma de pensar e se relacionar com o cotidiano e com os conhecimentos científicos.

A pesquisa como eixo norteador da PE, tal como sugerem os educadores do ENDIPE, implica a análise teórica e metodológica das práticas educativas para atingir um conhecimento não visível no imediato. Um conhecimento sistematizado, argumentado para pensar a relação indivíduo, sociedade e educação.

Cabe questionar quais pesquisas serão desenvolvidas na PE? Serão investigações voltadas para os problemas internos da sala de aula ou os acadêmicos realizarão estudos amplos sobre a relação entre educação e sociedade? Entende-se que refletir sobre esta questão é estar discutindo qual o conteúdo da PE no interior dos cursos de formação.

Não obstante, na leitura dos textos que defendem a pesquisa como um dos encaminhamentos para a PE, foi possível constatar que o seu objetivo é a problematização e reflexão sobre a prática pedagógica. Esse dado sugere que as

pesquisas a serem realizadas na PE terão como preocupação as práticas educacionais no interior escola, tendo em vista a sua complexidade. Isto é *“estudar a escola na sua singularidade sem desvinculá-la de suas determinações sociais mais amplas (05).*

De acordo com tal perspectiva, pode-se dizer que o desenvolvimento do aprendizado prático será motivado por um problema presenciado no interior das escolas, a partir de aproximações com o cotidiano escolar. Nesse sentido, a PE ocupa um papel importante na construção do conhecimento pedagógico não ficando reduzida apenas às atividades a serem desenvolvidas na escola, essas devem ser tomadas como o produto dos estudos e reflexões desenvolvidos pela disciplina e pelo curso de Pedagogia. O estágio deve ser considerado parte do processo de formação de futuros professores, pois a realização deste não tem um fim em si mesmo. Sendo assim, os aspectos detectados nas escolas de ensino fundamental e médio servirão de base para novas reflexões, em um constante movimento ação-reflexão-ação e de intercâmbio entre a universidade e escola.

Pode-se perceber que em grande parte dos textos o entendimento de prática ou de estágio supervisionado extrapola o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias para a ação docente. Isto porque se deseja que o professor seja mobilizador e capaz de agir e interagir nas diversas situações do cotidiano escolar.

Essa concepção pode significar um avanço para a área e para o curso de Pedagogia, pois remete os conhecimentos e as experiências desenvolvidas no processo de preparação destes profissionais para a prática significada, possibilitando ao aluno problematizar e relacionar o conhecimento adquirido ao longo do processo de formação para atuar e tentar criar algo “novo”. Desse modo, a função da PE não se restringe à tarefa de dar aulas ou observar aulas, mas, ao contrário, é apresentada como uma disciplina que colabora, na medida do possível, para a ação transformadora da realidade escolar.

A concepção da PE com caráter investigativo amplia o conceito de *prática*, possibilitando superar a visão utilitarista e estreita da mesma. Desse modo, a PE passa a ser uma prática “intencional”, elaborada e refletida teoricamente sobre a escola.

Nesse momento das reflexões, é importante ressaltar que a PE não se reduz ao desenvolvimento de atividades de estágios sem interlocução com a teoria disponível para a explicação do concebido e do vivido e vice-versa. Os aspectos da realidade escolar, na verdade, deverão servir para questionar a teoria e inaugurar novas teorias. Assim, é possível estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, na qual não se concebe o ajuste de uma a outra, ao contrário, essas duas categorias apresentam-se em constante movimento, ou seja, prática-teoria-prática. Gamboa (1995, p.39) expressa, sucintamente, esta relação:

A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a sua existência.

A experiência docente – prática – interroga os campos conceituais, enquanto estes formulam novas questões para a prática. Conforme o trabalho a seguir: *“Teoria e prática são, então, resignificadas em termos de acréscimos, supressões, invenções, re-interpretações, rupturas, construções e desconstruções (43).*

A proposta de desenvolver a PE com pesquisa, articuladas com o ensino, tem como objetivo formar o professor pesquisador. Esta tendência é influenciada pelos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992) Schön (1992), Pérez Gómez (1992,1998), Zeichner (1992) entre outros. Conforme estudo apresentado no VIII ENDIPE:

*Quanto à Prática de Ensino, as contribuições teóricas atuais, apontam para a importância de orientá-la como **practicum reflexivo**, no intuito de conseguir a necessária ponte entre a atividade docente desenvolvida ainda durante o curso e aquela realizada em nível profissional, ou seja, a ponte entre a formação básica e a atuação profissional, tentando superar o fosso que as tem separado (06) (grifos no original).*

Observou-se, nos textos analisados, a predominância da idéia de que a pesquisa pode ser um dos encaminhamentos mais adequados a ser seguido, como metodologia, na PE. Os princípios básicos da atividade científica são: definição do problema, elaboração da hipótese, verificação da hipótese, conclusão, os quais transferidos para a PE, podem ser denominados de: definição do problema, reflexão teórica, elaboração do projeto de intervenção, aplicação e análise dos resultados. A maioria dos textos revelou que, como forma de trabalho, a PE deve nortear-se pela elaboração de pequenos projetos de pesquisa, os quais foram denominados por alguns autores de micro-pesquisa.

Segundo esta visão, a pesquisa na PE é utilizada como um instrumento didático no processo de formação do professor. Esta forma, defendida pela maioria dos professores/participantes do VII e VIII ENDIPEs, não significa utilizar a pesquisa no sentido amplo, não tem objetivo específico de produzir novos conhecimentos, mas de estar refletindo sobre o conhecimento no cotidiano escolar e instrumentalizar o professor para situações imprevisíveis. Sobre esta questão, André (1994, p.291) enfatiza que:

*... a finalidade didática da pesquisa, isto é, seu papel **mediador** no preparo de professores para que venham a ter uma atuação docente eficaz em sala de aula. Nesse sentido, eu a distingo muito claramente da pesquisa científica, que visa sobretudo a produção de novos conhecimentos e deve satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e legitimidade junto à comunidade científica. A pesquisa com propósitos didáticos não deve necessariamente atender a esses requisitos.*

A que critérios deve então atender? Além de propiciar o acesso aos conhecimentos científicos, deve levar o professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional (grifos no original).

A pesquisa é tomada como um instrumento que possibilita aos professores serem sujeitos do seu conhecimento, eles irão interagir com os conteúdos extraídos da realidade educacional e não, simplesmente, receber conteúdos. Conforme observou-se em um dos trabalhos analisados:

Na perspectiva de um professor em formação pesquisando o cotidiano, não aprende apenas a “fazer”, mas a “pensar sobre” e “decidir como”, de forma articulada, ampla, contextualizada. Pois ele não ficará mais restrito ou fechado à “sua” docência, na “sua” sala de aula, mas vai se envolver com toda a dinâmica da instituição em que se dá o estágio (26).

Os trabalhos que têm por objetivo a pesquisa, nas atividades de PE, partem do pressuposto que há uma lacuna entre a pesquisa educacional e o ensino propriamente dito.

Segundo André (1994), a utilização da metodologia investigativa, nos cursos de formação de professores, constitui-se em uma possibilidade de envolver o sujeito-estagiário no processo de construção do conhecimento.

Menga Ludke (1994, p.300), ao refletir sobre o papel da pesquisa na formação do professor, observa que:

Seria altamente recomendável que esses futuros professores tivessem em sua formação oportunidades de contatos com pesquisas e pesquisadores, através de seus próprios professores, que não fossem meros repetidores de um saber acumulado e de um saber cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabora e reelabora a cada momento, em toda a parte.

A metodologia investigativa na PE foi uma das estratégias predominante, apesar dos diferentes enfoques, nas propostas apresentadas nos VII e VIII ENDIPEs. Considera-se que a utilização da pesquisa nessa disciplina, busca superar a característica de *aplicação de conhecimentos*, consiste em uma tentativa de assumir um caráter de produção/reflexão sobre os conhecimentos do cotidiano escolar.

No entanto, não se pode deixar de destacar que 6% dos trabalhos apresentados concebem a PE como a disciplina onde o aluno irá aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso de formação. Alguns trabalhos mudam apenas as denominações das atividades a serem realizadas nos estágios, por exemplo a etapa da observação foi denominada por etapa de caracterização da escola,

participação denominou-se etapa de integração e colaboração e a regência foi substituída pela etapa de atuação conjunta. Mesmo utilizando alguns passos da pesquisa, esses textos expressam o entendimento da PE como o espaço de retomada do referencial teórico desenvolvido durante o curso. Pode-se inferir que esta disciplina resguarda a responsabilidade de transformar o acadêmico em professor e o caráter de aplicação de conhecimentos. Nesse sentido, os estágios realizados nas escolas serão utilizados para a comprovação da teoria trabalhada durante o curso e não como um momento que também possibilita a construção da teoria.

Outra perspectiva que focaliza as dificuldades da PE no interior da disciplina e mereceu destaque nos trabalhos apresentados nos ENDIPEs foi a concepção de PE como instância privilegiada de integração entre universidade e escola, com o objetivo de conhecer, refletir e intervir na problemática que envolve a escola básica. Isto é, através do estágio será possível colaborar com a melhoria da qualidade de ensino nessa instituição. Tais propostas tiveram a preocupação em proporcionar, por meio dos estágios, o aperfeiçoamento dos professores, o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e o enriquecimento das práticas escolares através da utilização de projetos recreativos e artísticos.

Acredita-se que os estagiários, estando em contato efetivamente com as práticas escolares, possam contribuir, efetivamente, com a melhoria destas. No entanto, relegar tal função exclusivamente para o estagiário, ou para o professor de PE, seria atribuir a esses sujeitos uma tarefa difícil de ser cumprida, levando em consideração os limites da disciplina, bem como o processo em que se encontra o acadêmico nesta fase – processo de construção do seu conhecimento sobre a realidade escolar.

Desta forma, é preciso levar em consideração que o curso de Pedagogia é o espaço teórico-prático onde o futuro professor tem a oportunidade de construir seus conhecimentos para atuar no ensino fundamental e médio. Segundo Pimenta (1993, p.129) “... *um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira*”. Diante dessa concepção de

curso, o estágio pode ser entendido como uma aproximação do real, constituindo-se, assim, em um momento de aprendizagem.

Interessante observar que, mesmo os alunos estando em fase de conhecimento da realidade educacional e escolar, os textos que tiveram como objetivo a integração entre universidade e escola os apresentam – agora na condição de estagiário - como sujeitos importantes na melhoria dos trabalhos realizados nas escolas. Sobre esta questão, Carvalho (1988, p.39) defende que:

...as Práticas de Ensino podem contribuir muito para a melhoria do ensino de 1º e 2º graus, desde que nós procuremos, juntamente com os professores da rede escolar, detectar os pontos críticos do ensino, de maneira que possamos estudá-los, pesquisá-los e testar algumas soluções.

A referida autora alerta que a integração entre as universidades e as escolas de 1º e 2º graus não deve ser responsabilidade somente do estagiário.

É importante realçar que a preocupação, na PE, com a integração entre a universidade e a comunidade faz parte de um movimento maior nos discursos acadêmicos, os quais estão voltados para que as instituições de ensino superior, entendendo-as como *locus* da produção do conhecimento, dirijam seus estudos para os problemas enfrentados pelas escolas brasileiras, ou seja, que os conhecimentos elaborados na universidade transponham os altos muros dessas instituições.

Na análise dos textos, foi possível detectar a variação da concepção de PE. Os trabalhos que a concebem como uma disciplina com caráter extensivo, resguardando seu caráter investigativo são os mais numerosos. Porém, verificou-se que os estágios ainda são assumidos como o *locus* de *habilitação do professor para a prática*, bem como, por meio desta atividade, fazem algumas tentativas que visam minimizar a problemática que envolve o curso de formação de professores.

Mesmo mantendo-se como “pólo-prático” do curso e com caráter terminal, verificou-se que os estudos desenvolvidos na área de Prática de Ensino, tiveram alguns avanços, pois suas atividades não ficaram reduzidas a meras

observações e regências de aulas, ao contrário, os textos analisados demonstraram que os professores/participantes dos ENDIPEs empreendem esforços para superar esta característica da disciplina.

As propostas de estágios, em sua maioria, optaram pela utilização da metodologia investigativa, com o objetivo de preparar o professor pesquisador, o profissional que tem prazer em conhecer para ensinar, o profissional instrumentalizado para lidar com as situações imprevisíveis que envolvem seu trabalho, o profissional capaz de criar e recriar a sua prática.

Argumenta-se, também, que executar esse objetivo em uma disciplina ou em algumas disciplinas do curso – pedagógicas – é uma tarefa difícil, tendo em vista a amplitude do mesmo. Faz-se necessário considerar que a PE é influenciada pelos conteúdos/metodologias veiculados durante o curso. E pretender mudar a rota no final do processo de formação de professores é quase impossível. Segundo Japiassu (1997, p.2): *“Os óculos de uma disciplina são totalmente impotentes para estudar os problemas em sua complexidade”*.

Considerando essa problemática, é possível identificar um discurso de consenso na área de Prática de Ensino, o qual compreende que o processo de formação de futuros professores deve ter como eixo norteador a indissociabilidade entre teoria e prática. Os defensores dessa idéia apresentam como um caminho promissor: a PE fazer parte do processo de preparação dos professores desde o início do curso. Esta temática será tratada a seguir.

4.2 A Prática de Ensino Redimensionada no Âmbito Curricular: a busca da unidade teoria-prática como eixo norteador do curso de Pedagogia

Nesse momento será realizada uma análise teórica sobre as propostas que repensaram a PE no âmbito curricular, isto é refletiram sobre a PE em conjunto

com as demais disciplinas do curso, tendo como fio norteador desta reflexão a unidade teoria-prática.

No exame dos textos, foi observado que um número significativo de trabalhos apresentaram a *PE com caráter interdisciplinar*. Esses textos procuram analisar a PE em conjunto com as demais disciplinas que compõem o curso, destacando, entre essas, as disciplinas pedagógicas - Didática e as Metodologias do Ensino.

As propostas apresentadas buscam romper com a forma fragmentada com que o conhecimento é desenvolvido no curso de Pedagogia, criticam a estrutura disciplinar “fechada” em cada disciplina e defendem a importância da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Observou-se nos textos apresentados no VII e VIII ENDIPEs, que a PE no curso de Pedagogia tem a responsabilidade de desenvolver o trabalho interdisciplinar, estabelecendo a articulação entre as demais disciplinas do curso. Porém, o que se verificou foi que o trabalho interdisciplinar ficou restrito, quase que totalmente, à PE e às disciplinas pedagógicas – Didática e as Metodologias específicas de cada área do conhecimento –, fortalecendo a tradicional dificuldade de comunicação entre as disciplinas tidas como “práticas” e as “teóricas”.

No que se refere à tentativa de estar buscando o diálogo entre o conjunto das disciplinas do curso de Pedagogia, dois textos são bem sugestivos para representar esta questão. Isto porque se propuseram a trabalhar de forma interdisciplinar a PE e as disciplinas de Fundamentos da Educação. Entretanto, no desenvolvimento do trabalho, apresentam a PE como responsável pela realização da interlocução entre as disciplinas, não apontando qual seria a função das disciplinas de Fundamentos da Educação nesse processo. Ou seja, a preocupação com a articulação entre as disciplinas está centrada na PE.

Diante dessa preocupação uma problemática parece surgir. Se, por um lado, os textos avançam no sentido de levar a discussão da interdisciplinaridade também para as disciplinas de Fundamentos da Educação, por outro, os textos

trabalham a questão numa via de mão única, a qual sempre parte da PE. Isto é, a prática busca na teoria a confirmação para a realização dos seus trabalhos, mas não há retorno de como repensar a teoria através da prática. A teoria permanece imutável e estática.

Partindo deste pressuposto, acredita-se que esta discussão, apesar de trazer grandes contribuições para se pensar a PE e as demais disciplinas do curso de Pedagogia, não rompe com a tradicional divisão existente entre “bloco teórico” e “bloco prático”. Nesse caso, as propostas acima denominadas interdisciplinares mantêm resguardada a lógica dual da definição e organização disciplinar.

Esta questão pode ser melhor pensada com o auxílio da obra de Schaff (1995, p.97) quando discute a teoria marxista do reflexo:

O objeto do conhecimento é infinito, quer se trate do objeto considerado como totalidade do real ou do objeto percebido como um qualquer dos seus fragmentos e aspectos. Com efeito, tanto o real na sua totalidade como cada um dos seus fragmentos são infinitos na medida em que é infinita a quantidade das suas correlações e das suas mutações no tempo.

Schaff (1995, p.97), ao afirmar que o conhecimento é infinito, assim como é infinito o real na sua totalidade, nos seus fragmentos e nas quantidades de suas correlações e das suas mutações no tempo, oferece referencial para pensar a relação das disciplinas no curso de Pedagogia. Ou seja, o processo de conhecimento não apresenta fronteiras intransponíveis, verdades absolutas, mas é um processo em contínua construção.

O conhecimento é pois um processo infinito, mas um processo acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico: alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento.

De acordo com esse autor, observa-se que é difícil superar a dicotomia entre teoria-prática enquanto estiver se discutindo a interdisciplinaridade através de blocos e centrada na prática. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não envolve a busca de conhecimentos de outras áreas mecanicamente, mas pressupõe não por limites ao conhecimento. No curso implicaria, pois, em romper com as atuais fronteiras disciplinares e ressignificar os saberes .

Segundo Fazenda em seu livro **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa** (1995), a década de 90 é marcada pela contradição. Muitos projetos intitulados interdisciplinares espalharam-se pelo Brasil; a grande maioria, porém, sem orientação, sem mudança na organização do funcionamento das escolas, constituindo, assim, um “modismo”. Isto se torna um dos obstáculos para a implantação de um verdadeiro projeto de educação interdisciplinar no ensino brasileiro. Esta mesma situação foi observada nos textos produzidos para os ENDIPEs, onde vários deles apresentam o trabalho interdisciplinar solto, não revelando a realização de reflexões coletivas, acabando por se tornar um jargão, distanciando-se do significado de interdisciplinaridade.

Tal fato também pode ser verificado nos textos que apresentam o trabalho interdisciplinar partindo de uma relação polarizada entre as disciplinas. Estes, ao não sugerirem a articulação entre as demais disciplinas e a PE, remetem ao seu contrário, por isso merecem atenção, já que evidenciam uma concepção distorcida do significado de interdisciplinaridade. Para Freitas (1995, p.91), a interdisciplinaridade é entendida como:

...interpretação de método e conteúdo entre disciplinas que dispõem trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapor-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar.

Nesta direção, o trabalho interdisciplinar pressupõe a articulação entre as disciplinas que se propõem a refletir sobre o mesmo objeto de estudo, que no caso específico do curso de Pedagogia serão as *práticas escolares*. Esta articulação não será de responsabilidade da PE, mas será um trabalho a ser realizado por todas as disciplinas envolvidas no processo de formação de professores.

Outra autora que auxilia nesta questão é Scheibe (1993, p.20), a qual observa que:

É no entanto, fundamental ter presente que a interdisciplinaridade, nos limites de uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos imediatistas, calcada no princípio positivista da soma de partes, não supera a divisão e autonomização dos vários campos da ciência, organizados segundo os princípios da lógica formal.

Partindo do pressuposto que interdisciplinaridade não é simplesmente a soma das partes, nem a justaposição dos saberes, Scheibe (1993) afirma que esta escapa a qualquer tentativa de formalização ou automatização dos vários campos da ciência.

No que diz respeito à PE, os professores/participantes dos ENDIPES, que propuseram trabalhos na perspectiva interdisciplinar no curso de Pedagogia, acreditam que esse seria o caminho para superar a dicotomia entre teoria-prática e ensino-pesquisa. Seguindo esta linha, vários trabalhos argumentaram que, para ocorrer a unidade teoria-prática, a PE deve permear todo o curso de formação de professores. A hipótese fundamental é que não deve existir uma separação entre teoria e prática e que deve haver uma unidade entre todas as disciplinas que compõem o curso.

Esta hipótese considera, em termos gerais, a PE como um elemento importante na relação teoria-prática. Nesse caso, a PE não pode estar alocada no final do curso, mas deve estar distribuída ao longo do curso, estando presente desde o início do processo de formação de futuros professores.

É importante destacar que a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores está relacionada com as propostas sugeridas pela ANFOPE (1994, p.15): *“A teoria e prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem uma unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.”*

A proposição da PE permear o processo de formação do futuro professor deve ser analisada com cautela. Se de um lado alguns trabalhos atribuem à PE a responsabilidade de se fazer a ponte entre a teoria e prática, outros demonstram que são as atividades práticas no cotidiano escolar que deveriam ser desenvolvidas desde o início do curso. Assim, percebe-se que existe uma confusão entre o significado de PE e prática. Em parte esta confusão está relacionada com o significado atribuído à PE – disciplina! – e prática propriamente dita.

A concepção de PE, em muitos textos, aparece associada à concepção de prática. Em outros, a compreensão de prática enquadra-se como oposta à teoria. Considerando que estas interpretações são grandes complicadoras para a definição da PE, acredita-se ser de fundamental importância elucidar tais questões.

As análises dos textos dos ENDIPEs indicam três formas distintas de compreensão da PE. Para uns, a PE é o momento que os acadêmicos irão para o campo de estágios – escolas –, ou seja, o espaço de experimentação. No entanto, outros revelam que não seria a simples constatação da prática existente, mas o conhecimento e a reflexão desta, visando a formação de um profissional que possa compreender o trabalho educativo como parte das relações sociais. Outros, ainda, acrescentam a essa atividade a capacidade do aluno transformar as práticas escolares existentes.

As duas últimas concepções são predominantes, sobressaindo a concepção de que por meio das atividades de PE o futuro professor possa transformar a realidade escolar.

Sánchez Vázquez (1979, p.186) concebe a prática como sendo uma atividade ou ação do homem com o objetivo de modificar a matéria-prima – natureza.

O autor considera que a ação humana sobre o objeto é uma atividade previamente projetada, intencionalizada. De acordo com suas palavras: “*A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real*”.

Nesse sentido, pode-se dizer que o conceito de PE aproxima-se do conceito de prática transformadora. Considerando o curso de Pedagogia como o espaço para o acadêmico construir seu conhecimento sobre a prática docente, acredita-se que sua capacidade de transformar o real pela PE seja limitada, tendo em vista a fase em que se encontra no processo de apropriação do conhecimento.

No entanto, é possível que os alunos, em contato com o contexto escolar e interagindo com os saberes veiculados nas instituições de ensino fundamental e médio, possam elaborar/reelaborar seus conhecimentos. Conforme defende Sánchez Vázquez (1979, p.193): “*O homem age conhecendo, do mesmo modo que (...) conhece agindo*”.

Desta forma, a PE terá função teórico-prática, justificando a solicitação dos professores da diluição de tais atividades durante todo o curso, ou seja, indo ao encontro do consenso entre os professores da área de Prática de Ensino para que a prática (incluindo a teoria) faça parte do processo de formação do futuro professor desde o seu início.

Nos estudos dos textos dos ENDIPEs, bem como outros textos de apoio, verificou-se que o objetivo do trabalho interdisciplinar na PE é envolver todo o curso nessa perspectiva, apesar dos canais estabelecidos ficarem restritos, principalmente, entre a PE e as disciplinas pedagógicas – Didática e as Metodologias. Observou-se que a perspectiva interdisciplinar resguarda a concepção de que o conhecimento em si é interdisciplinar, abrangente no sentido da totalidade, bem como a relação entre teoria-prática é indissociável.

A divisão em disciplinas, ou áreas do saber, constitui-se em estratégia para “facilitar” a apropriação dos mesmos. Isto não significa que a visão ou o trabalho

com o conhecimento deva ficar restrito a uma área. Ao contrário, o ato de conhecer solicita que os conhecimentos sejam tratados na sua totalidade.

Se o conhecimento, de maneira geral, solicita que seja tratado na sua totalidade, os saberes educacionais não podem receber outro tratamento. A totalidade do conhecimento pressupõe a relação dialética entre o pensamento e a ação. Nesse sentido, todas as disciplinas que compõem o curso de formação de professores têm o caráter teórico-prático. Segundo Sánchez Vázquez (1979, p.152): *“O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente da história, da sociedade e da indústria”*. Continuando, o citado autor afirma que: *“Conhecer é conhecer os objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana”*(p.153). Nesse caso, teoria não é algo posto acima da prática, não é algo congelado, mas está em consonância com a luta diária do homem pela vida transformando-se e ao se transformar reflete a prática.

O conhecimento em si fundamenta-se na e pela prática. Diante dessa concepção, os conhecimentos do curso de formação de professores, em especial o de Pedagogia, têm como seu fundamento e seu princípio articulador a realidade das escolas brasileiras na sua totalidade. Totalidade entendida, conforme Kosik (1976, p.43-4):

Na realidade totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (grifos no original).

Conceber o conhecimento na totalidade, na relação dialética teoria-prática, pressupõe pensar em uma “nova” organização curricular em que elimine a divisão das disciplinas em blocos teóricos e práticos, abrindo canais de comunicação entre as diferentes disciplinas e áreas do saber.

Neste ponto, é necessário salientar que, por meio da análise dos textos apresentados nos ENDIPEs, duas discussões se fazem em conjunto: a relação teoria-prática e o lugar da PE no curso de Pedagogia.

Considera-se necessário refletir sobre estas propostas. No tocante à relação teoria-prática acredita-se ser problemático relegar a uma única disciplina esta tarefa, é complicado, também, ficar restrito a uma disciplina a função de proporcionar o aprendizado prático ao aluno, aqui entendida como condição conceitual-operativa para intervenção pedagógica.

Isto tem como conseqüência que, em se tratando do lugar da PE no currículo do curso, o estabelecimento da unidade teoria-prática não se dará simplesmente com a alocação de uma disciplina que focalize a “prática” durante todo o curso. Para o rompimento da dicotomia entre teoria-prática deverá ocorrer um comprometimento entre todas as disciplinas que compõem o curso, no sentido de buscar como eixo norteador de seus trabalhos a relação dialética entre o pensar e o fazer. Se a preocupação com a prática ficar sob a responsabilidade de algumas disciplinas e a teoria for desenvolvida por outras, valerá muito pouco a mudança da PE, do final do curso, para distribuí-la em porções ao longo do curso.

Pensar na relação teoria-prática como responsabilidade de uma única disciplina, seja ela durante ou no final do curso, não alterará a problemática da dicotomia entre essas duas categorias. Esta mudança será superficial, não atingindo o âmago da questão, a natureza do objeto de formação do curso.

Segundo Freitas (1996, p.36):

*A simples afirmação de que a prática de ensino e os estágios são momentos privilegiados de articulação das disciplinas teóricas com a realidade escolar não é suficiente, pois não dá conta das contradições presentes na realidade da escola pública e dos cursos de pedagogia que criam entraves a essa forma de articulação. O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria-prática, que perpassa a estrutura propedêutica de nossos cursos buscando relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis na **praxis** (grifos no original).*

Com essa observação, não há a intenção de se posicionar contrariamente à diluição das atividades práticas por todo o curso, ao contrário, tal procedimento é importante, mas não será por um movimento desta natureza, ou através da PE que se daria conta de tal função. Pensar e trabalhar tendo como objetivo a indissociabilidade entre teoria e prática deve ser preocupação de todas as disciplinas. Pimenta (1997, p.184) defende que essa deveria ser a “praxis” dos envolvidos no processo de formação de professores.

O currículo do curso no seu todo (disciplinas e atividades) precisa captar na praxis existente os conflitos, os confrontos, os pontos de resistência, as possibilidades de avanço, enfim, a contradição. Possibilitar que se “veja” o processo de ensino aprendizagem – núcleo do trabalho do professor – no conjunto das relações sociais, para aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais.

Ou seja, o que constitui o núcleo formativo de um curso de Pedagogia – preparar para atuação em práticas pedagógicas escolares – implica o tratamento multireferencial por diferentes campos do conhecimento. Isto se traduz num modo de organização curricular, que define a função e o foco de cada disciplina como parte do processo de construção dos saberes docente.

Quando os textos sugerem que o trabalho no curso de Pedagogia deve primar pela articulação entre teoria e prática, isto significa o rompimento com o trabalho pedagógico em que os conceitos e a representação sejam formados independentes do contexto escolar. O esforço de todas as disciplinas deveria ser no sentido de relacionar as questões históricas com a vida prática, bem como com a realidade escolar.

Gamboa (1995), ao discutir sobre a relação teoria-prática, afirma que existem algumas vertentes que desenvolvem seus estudos deslocados do contexto social. Estas vertentes, denominadas por ele de racional-idealistas, fecham seus estudos nas práticas educativas e nas escolas em si. Segundo esse autor, elas priorizam a teoria sobre a prática, ou seja, as escolas nada mais seriam do que a projeção de

idéias. A instituição escolar, de acordo com estas vertentes, é analisada numa perspectiva ideal e não em seus limites, necessidades e determinações sociais.

Continuando sua análise Gamboa (1995, p.37) observa que: *“O tipo ideal tem um sentimento lógico e, nesse sentido, é uma elaboração mental pela qual uma dada realidade é ordenada, articulando seus elementos constitutivos e fornecendo um sistema de relações internamente consistente”*.

Este mesmo autor afirma que oposta à vertente racional-idealista encontra-se a pragmatista-utilitarista. Enquanto a primeira a teoria tem primazia sobre a prática, as abordagens pragmatista-utilitaristas concebem a prática como critério de verdade das teorias. Segundo Gamboa (1995, p.37):

Nessas teorias científicas, as idéias sociais e os princípios morais devem ser focalizados de tal maneira que sejam instrumentos para buscar o máximo aproveitamento que seria posto em função dos objetivos práticos. A teoria pragmatista da verdade aceita como conhecimento autêntico o útil e o passível de verificação prática. O mandamento do pragmatismo consiste em fazer o que é rentável e o que proporciona lucros (grifos no original).

Sobre essas duas vertentes Gamboa (1995, p.38) conclui que:

A primazia da teoria defendida pelas abordagens ideal-racionalistas assim como a primazia da prática, defendidas pelas abordagens pragmático-utilitaristas, buscam como verdadeiro, nessa relação, o acordo entre uma e outra, a identidade ou a aproximação entre elas. A verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática, ou que está mais próxima da aplicação prática. A verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, com o plano de ação. a prática que encarna o pensamento, a ação, que executa idéia, são mais verdadeiras na medida em que diminuem as diferenciais em relação ao pensamento e/ou à idéia.

Apesar das diferentes interpretações sobre a PE, pode-se observar que esta esteve marcada por duas abordagens em relação à teoria-prática. A primeira, fortemente instalada na área, caracterizada pela visão mecânica, a qual defende a PE

como uma disciplina que tem como principal função a aplicação dos conhecimentos. Uma outra visão, não deslocada desta primeira, tem sustentação na vertente racional-idealista, a qual analisa e propõe mudanças na educação a partir de ideais. Nestas duas abordagens ora a teoria é valorizada em detrimento da prática, ora a prática é superior à teoria, determinando que conhecimento será útil para resolução de problemas imediatos. Assim, em ambas as concepções, justifica-se a PE estar alocada no final dos cursos de formação de professores, confirmando a dicotomia entre a teoria e a prática.

A formação de professores baseado nestes dois modelos não tem dado conta, atualmente, de preparar profissionais capazes de atuarem “satisfatoriamente” nas escolas públicas do país. Diante disso, se faz necessário repensar tal modelo de preparação de profissionais da educação e a concepção de PE no interior do curso.

Nesse sentido, uma “nova” alternativa tem sido apresentada como forma de produzir conhecimentos no setor educacional. Tem predominado, nos discursos, a defesa de se conceber a relação teoria-prática como uma unidade indissociável.

Segundo Gamboa (1995, p.39), a vertente que concebe a indissociabilidade entre teoria-prática é a dialética, que também pode ser denominada de materialista-histórica ou filosofia da práxis. A concepção dialética não pressupõe a primazia da teoria diante da prática, nem a prática superior à teoria. Essas duas categorias não são vistas separadamente, ao contrário: *“A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas”*.

Acrescenta esse mesmo autor (Gamboa, 1995, p.39): *“A concepção dialética concebe a relação teoria e prática não como um ajuste entre uma e outra, seja adequando a teoria à prática ou vice-versa, mas como o não conflito e tensão entre elas.”* Uma outra condição que ele apresenta para entender a concepção dialética entre teoria e prática é que:

Toda prática está inserida no contexto maior da ação da história da humanidade que busca e constrói um novo projeto, uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico. Dai porque uma prática ou

uma teoria sobre uma determinada prática se inserem num movimento de inter-relação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra; uma nega a outra e vice-versa (princípio da negação da negação), porque estão inseridas num projeto de tempo longo, numa cadeia de ações e reações de caráter social e histórico (Gamboa, 1995, p.39).

Ele acredita que a filosofia da praxis constitui-se em um referencial importante pensar as “ciências da ação”. É possível pensar as questões da Pedagogia sob esta orientação teórica, na tentativa de buscar uma “nova” forma para desenvolver os conhecimentos necessários para a preparação dos profissionais da educação, tendo em vista que uma das questões atuais posta aos professores refere-se à necessidade de superar a visão dicotômica entre teoria e prática.

Em contraposição ao modelo de educação historicamente construído, na vertente materialista-histórica sobressai a idéia de que a educação deve ser um dos instrumentos de transformação da realidade social, pressupondo que a relação teoria-prática deve se fazer numa relação dialética. Segundo Kosik (1976, p.122):

O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como uma verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social (grifos no original).

Para reforçar a citação acima, Gamboa (1995, p.41) defende que:

A dialética como método de compreensão da realidade não se esgota na interpretação dessa realidade e como resultado desse processo, não surge apenas uma teoria. A ligação necessária com a prática se faz com que essa compreensão seja crítica e gere uma teoria também crítica, crítica com relação à realidade e com relação a prática transformadora. Nesse sentido, a teoria submetida ao confronto com a prática, coloca-se em tensão, isto é em uma situação crítica. Apenas na medida em que a teoria está “tensionada” pela prática, ela consegue, ser teoria da e para a praxis (grifos no original).

Desta forma, a relação dialética entre teoria-prática nos cursos de formação de professores pressupõe que a teoria e a prática estejam articuladas em todas as disciplinas desde o início do curso. A referência básica para este movimento será a realidade das práticas pedagógicas das escolas brasileiras. Seguindo esta orientação, as atividades atribuídas atualmente à PE⁶⁴ devem fazer parte do processo de formação do futuro educador.

Nesta perspectiva de pensamento, a realidade escolar será o critério de verdade, tal como afirma Sánchez Vázquez (1979, p.156): *“É na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não verdadeiras”*.

O ato de pensar uma “nova” forma de trabalhar no curso de formação de professores será uma tentativa de sair do plano das concepções para o plano da execução. Vale lembrar que a atual estrutura curricular propedêutica, instalada nos cursos de preparação dos profissionais da educação, vem sendo criticada de longa data. No entanto, as mudanças na organização curricular têm sido ínfimas, como se comprovou no exame dos textos produzidos para o VII e VIII ENDIPEs. O modelo de formação de professores, instalado desde a criação do curso de Pedagogia, persiste ao longo do tempo, constituindo-se em um dos fatores que obstaculiza trabalhar o conhecimento educacional na sua totalidade.

Acredita-se também que a formação de professores tendo como eixo articulador a unidade teoria-prática favorecerá a preparação de professores capazes de atuar diante das complexidades que envolvem o sistema escolar brasileiro, opondo-se ao modelo de preparação do educador como mero “transmissor de conhecimentos”, empobrecido da formação teórica-prática e política.

⁶⁴ As três funções básicas atribuídas à PE: ser responsável pela articulação entre as diferentes disciplinas do curso, ter a função de estabelecer a ligação entre os conhecimentos teóricos e práticos e integrar a universidade e as escolas do ensino fundamental e médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho expõe dois processos, o primeiro de resgate de alguns alcances da pesquisa desenvolvida, de acordo com o caminho escolhido; o segundo envolve algumas questões suscitadas pelo conjunto de atividades da investigação. É certo que eles representam um resultado singular, o que significa que seus dados estão dispostos para o debate dialógico. Com certeza, o olhar do pesquisador e o lugar de onde ele está falando constituem-se em fatores determinantes para o processo investigativo e seus alcances. O historiador Schaff (1995, p.260) lembra: *é em função do seu saber e do seu talento, das determinações sociais, ligadas à época em que vive, à sua nação, à classe de que faz parte, ao grupo profissional que integra, etc., que percebe certos fatos, os compreende e os explica.*

Assim, outras formas de abordar a PE por meio dos materiais produzidos para os ENDIPEs podem surgir, o que transforma este trabalho em um esforço de contribuição no interior da área da formação de professores e no contexto mais amplo da Pedagogia Educacional. Com esta “valoração”, a presente pesquisa dispõe-se para, quiçá, desencadear outras reflexões envolvendo a Prática de Ensino no Curso de Pedagogia.

Este estudo sobre a PE, por meio dos materiais produzidos para os ENDIPEs, permitiu recolocar no centro das atenções os problemas que envolvem o curso de Pedagogia, confirmando a hipótese de que a configuração curricular do curso, em que a PE está inserida, influencia a concepção e a forma de operacionalização de

suas atividades. Com isso, pode-se dizer que através de uma unidade disciplinar foi possível discutir dificuldades enfrentadas no curso. Ao revelar as fragilidades da disciplina em questão, este estudo demonstrou o quanto elas estão ligadas ao modo de conceber e desenvolver os saberes no curso como um todo. Observou-se que a análise das atividades realizadas na PE transcende a própria disciplina e o contexto educacional imediato, envolvendo-se com a formação de professores; isto permite a percepção de que as soluções para as dificuldades enfrentadas pela disciplina não se encerram nela mesma (Fracalanza, 1982).

Partindo do pressuposto de que a configuração da PE apresentada nos ENDIPEs, de 1994 e 1996, não está desvinculada da história do curso de Pedagogia, da trajetória histórica da PE e muito menos do passado da sociedade brasileira, foi possível confirmar a premissa de que as discussões ocorridas sobre a PE nos ENDIPEs na década de 90 estão impregnadas dos encaminhamentos dados a essa disciplina desde a sua constituição. Os dados da pesquisa puderam mostrar a referência sobre os estudos e debates dos anos 80 – período marcado pelo intenso debate dos educadores preocupados em refletir sobre as propostas educacionais e a relação das práticas escolares com a sociedade. Tal evidência comprova que os avanços e retrocessos na área de Prática de Ensino estão condicionados pelos momentos históricos.

No que se refere ao período de estudo, verificou-se a continuidade das discussões desenvolvidas na década anterior, acrescentando-se a avaliação das alterações curriculares realizadas no curso de Pedagogia, em diferentes instituições do país. A década de 90 se destaca pela reavaliação das mudanças curriculares, contribuindo, assim, para o enriquecimento das reflexões em torno dos cursos de formação de professores.

No tocante à PE, este período foi marcado pelos esforços dos professores/participantes dos ENDIPEs em romper com o modelo vigente na disciplina – PE como disciplina de aplicação de métodos e técnicas de ensino –, buscando transformá-la em um espaço de produção do conhecimento pedagógico. No entanto, essas mudanças foram encaminhadas no âmbito no interno da disciplina e não na estrutura curricular do curso.

Nesse estudo, foi possível perceber que os principais problemas que envolvem a PE – a atribuição à disciplina de caráter terminal, de aplicação de conhecimentos, disciplina menor no curso, entre outros – a têm acompanhado desde a sua constituição. Pode-se dizer que um dos fatores que colabora para tal situação é a forma como o curso foi e continua organizado. O curso de Pedagogia foi estruturado segundo o padrão federal, conhecido como “esquema 3 + 1”. Nesse modelo o aluno primeiramente entra em contato com estudos teóricos (3 anos) para depois aplicá-los no último ano. Tal modelo foi denominado por Schön (1992) de “racionalidade técnica”, o padrão de formação de professores calcado no crédito em que a teoria é superior à prática, a essa última cabe apenas a aplicação das regras básicas do conhecimento científico. Estudos comparados demonstram que em países do sul da Europa – onde foi buscado subsídio histórico – este ainda é o traço dos cursos de formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino elementar (Campos, 1999).

É preciso considerar que essa lógica de organização do curso de Pedagogia expressou-se no campo legislativo da formação de professores pelo Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69, os quais fixaram o modo de organização curricular e os conteúdos mínimos necessários aos cursos de formação de professores. Esses instrumentos legais só foram descartados em 1996 com a promulgação da nova LDB, Lei n. 9394/96.

A lógica da formação de professores sustentada pelo Parecer 252/69, que durante quase trinta anos determinou o funcionamento do curso de Pedagogia, baseava-se na cisão entre a teoria e a prática, na concepção de conhecimento como algo pronto, acabado e estático. Essa lógica guarda relação com o modelo de sociedade na qual está inserida – sociedade capitalista –, a qual traz em seu bojo a tendência histórica da constante fragmentação e especialização da produção do conhecimento, marcada pela divisão social do trabalho.

Pesquisadora da área, Freitas (1996) defende que a dicotomia entre a teoria e a prática tem raízes no processo de produção capitalista. Para ela, a cisão entre a concepção e a execução presentes no processo de trabalho produtivo fez com que as

ciências se desenvolvessem fragmentariamente, afetando a organização do currículo, bem como a própria organização administrativa da universidade. A consequência dessa fragmentação é o impedimento do trabalho interdisciplinar e, no curso de Pedagogia, essa situação manifesta-se claramente na divisão histórica em habilitações, as quais esfacelam a natureza do trabalho pedagógico ao isolar a formação para a docência de outras habilitações para o trabalho escolar. Os dados da pesquisa oferecem evidências dos esforços dos docentes de PE no equacionamento desta natureza social na concepção de formação docente.

Constatou-se que o curso de Pedagogia ainda mantém a lógica de transformar o aluno portador de conhecimentos específicos e pedagógicos, embora desarticulados, em professor. Essa transformação não é concebida como processual, mas composta de momentos estanques em que, primeiramente, supõe-se que ele necessita de dominar os conhecimentos relativos aos fundamentos da educação para depois apropriar-se dos conhecimentos pedagógicos e práticos. Neste movimento, a PE torna-se o espaço privilegiado para o aluno adquirir os saberes prático-pedagógicos.

O exame da produção do ENDIPE informou que os professores de PE, em sua maioria, buscam alternativas no interior da disciplina com o objetivo de resolver os problemas impostos pela estrutura propedêutica do curso de Pedagogia. Para isso, a ela atribuem-se diferentes funções, as quais tornam-se impossíveis cumprir. Dentre as tarefas delegadas à PE, destacaram-se, neste estudo: a PE como responsável pela articulação entre as diferentes disciplinas do curso; com a função de estabelecer a ligação entre os conhecimentos teóricos e práticos e considerada a instância apropriada de integração entre as universidades e as escolas.

Cumprir tais tarefas é bastante complexo, pois envolve todo o processo de formação de professores. Atribuir estas funções para uma disciplina apenas é uma forma de escamotear a problemática que envolve o curso; isto é, estas atribuições precisam se constituir em preocupação de todo o processo de preparação dos futuros professores. Almejar um professor pesquisador e reflexivo somente por meio das experiências acadêmicas no final do processo de sua formação pode, no limite, *amenizar* os problemas que envolvem o curso.

Na verdade, as três funções básicas, citadas, anteriormente, assumidas pela PE, constituem-se nos problemas cruciais que envolvem o processo de formação dos futuros professores. Ao propor que a PE assuma tarefas relativas a tais funções, os participantes dos ENDIPEs sugerem o propósito de *amenizar* tais dificuldades, admitindo-a como uma *super-disciplina*.

Nessa tentativa de amenizar os problemas que envolvem o curso, três enfoques para a PE foram predominantes: de caráter extensivo, de caráter investigativo e o interdisciplinar. Esses três enfoques, dados à PE, aparecem em alguns trabalhos individualizados em outros em conjunto.⁶⁵

Há uma crença, por parte dos professores/participantes dos ENDIPEs, que através da reorganização das finalidades e atividades na PE será possível romper com as práticas mecânicas, estáticas, burocráticas e artificiais que predominaram no desenvolvimento das atividades desta disciplina, bem como no curso de Pedagogia. Por exemplo, a metodologia da pesquisa seria utilizada como um instrumento didático, ao defender-se que os procedimentos da pesquisa oportunizam ao acadêmico ser sujeito do seu conhecimento e contribuem para a formação de um profissional pesquisador, inquiridor e criativo.

Observou-se que os trabalhos que concebem a PE com caráter extensivo e investigativo buscam solucionar/amenizar a problemática que envolve o curso no interior da disciplina.

Outra proposta que se destacou, nos textos analisados, foi a PE com caráter interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar também foi tomado como um caminho para superar a forma mecânica e fragmentada que os conhecimentos são desenvolvidos no curso. Apesar da maioria das propostas restringirem-se à relação entre a PE e as disciplinas pedagógicas – Didáticas e Metodologias Específicas –, constatou-se que os objetivos dos textos extrapolaram os limites da disciplina, objetivando que o trabalho interdisciplinar e coletivo fosse uma prática do curso, não exclusivo de algumas unidades.

⁶⁵ Conforme pôde-se observar na tabela 03, p.99.

Na análise dos trabalhos, verificou-se que a formação dos professores baseada no modelo da “racionalidade técnica” é colocada em “xeque”, admitindo-se que o professor necessita do conhecimento prático teoricamente fundamentado para abordar as complexidades que envolvem o ato de ensinar. Tal situação é indiciada nos trabalhos produzidos para o VII e VIII ENDIPEs, tendo em vista que as propostas alternativas para a PE buscam superar as formas fragmentadas e mecânicas tradicionais, visando a articulação entre teoria e prática. Esses trabalhos indiciam, ainda, que a articulação entre teoria e prática deveria permear todas as atividades do curso, pois não cabe somente às disciplinas pedagógicas, em especial à PE, pensar sobre o saber pedagógico necessário ao futuro docente.

Os textos indicam, também, que essas disciplinas precisam estar vinculadas com as demais disciplinas do curso, e vice-versa, para que o professor no exercício da sua função possa estar lidando com as realidades diversa e complexa que envolvem sua profissão. Ou seja, uma melhor qualificação dos professores não significa uma maior quantidade de conhecimentos acumulados, mas sim a introdução do significado dos saberes necessários à docência, para que o futuro docente possa ter seu próprio critério ao se relacionar com os conteúdos dos currículos e *“deixem de depender de materiais que dão, em muitos casos, visões empobrecidas do que é uma área de conhecimento”*. (Gimeno Sacristán, 1998, p.185).

No entanto, os textos examinados, apesar de denunciarem a estrutura propedêutica, a dicotomia entre teoria e prática, a posição do aprendizado prático, mesmo assim mantêm a PE com caráter de terminalidade e como o pólo prático do curso. Ficou evidente que a PE, mesmo com a perspectiva de trabalhar utilizando a pesquisa e a interdisciplinaridade, continuou sendo considerada pelos professores/participantes dos ENDIPEs estudados como o *locus* da identidade profissional que possibilita a inserção do acadêmico na prática profissional.

Pode-se dizer que nesse modelo de distribuição da formação de professores os diferentes conhecimentos atuam como peças de quebra-cabeças soltas, deixando sob a responsabilidade dos acadêmicos a montagem deste. Os conhecimentos são transmitidos sem elos de ligação entre os mesmos e entre os saberes do cotidiano

escolar, acreditando que o aluno poderá realizar a conexão entre os diferentes conhecimentos na sua prática profissional, solitariamente, no exercício da docência nas escolas.

Diante deste contexto de formação, os estágios são considerados, muitas vezes, o momento ideal para a reorganização dos conhecimentos aprendidos durante o curso. Conforme a metáfora apresentada, será nessa etapa que o aluno terá possibilidade de montar o quebra-cabeça. Considerando, também, que a PE reflete como o curso desenvolveu os diferentes saberes, a relação entre teoria-prática, é possível concordar com Freitas (1996, p.152), quando afirma que: *“...o processo de intervenção do aluno na escola está relacionado com a forma como estabeleceu suas aproximações com a realidade, a concepção de trabalho pedagógico, suas expectativas em relação à profissão de magistério e seus compromissos com a educação e a escola pública”*.

Os dados da pesquisa não explicitaram, diretamente, qual seria a forma de atuação dos estagiários no interior das escolas, quais os conteúdos trabalhados; no entanto, as propostas de caráter investigativo e interdisciplinar sugerem que os professores de PE e os estagiários alcançam melhor trânsito entre os docentes das escolas-campo de estágio. O trabalho do estagiário tornou-se menos impositivo para a escola e vice-versa, oportunizando maior liberdade para os acadêmicos desenvolverem suas atividades. Esta conquista está relacionada com a forma de realizar as atividades na PE, a qual toma como ponto de referência a problemática da escola, onde o trabalho dos estagiários seria elaborado e executado em conjunto com o professor em sala de aula. Uma proposta de estágio desta natureza exige do professor de PE o acompanhamento e o envolvimento com as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos. Assim, pode-se dizer que o professor de PE estará inserido nas atividades de estágios tanto quanto os alunos, e seu trabalho não será a simples troca de idéias a respeito do que os alunos viram na escola, mas envolverá um processo de reflexão sobre e na ação dos estagiários nas escolas.

De fato, essa proposta significa um avanço ao tornar as tarefas relativas à PE atividades de caráter intencional, que ultrapassam os limites dos

condicionamentos habituais que a conduzem como uma mera atividade burocrática, que os alunos necessitam cumprir para receber o diploma de professor.

O exame dos documentos que constituíram o universo desta pesquisa permitiu perceber que as propostas indicam um alargamento do conceito de *prática*, que oportuniza repensar a estrutura e a organização curricular dos cursos de formação de professores, chamando a atenção para o que ocorre atualmente em relação à dicotomização entre conhecimentos teóricos e práticos, bem como refletir sobre o lugar ocupado pelo aprendizado prático, o qual quase sempre tem sido alocado no final dos cursos, constituindo em um dos obstáculos para uma “nova” e radical reorganização nesses cursos (Freitas, 1996).

Entende-se que a transformação tem seus condicionantes, ela esbarra em tradições e crenças passadas de geração para geração de formadores. A transformação, ou melhor, o rompimento com a dicotomia entre teoria-prática nos cursos de formação de professores, requer ser pensada numa relação em que o “velho” não passou por inteiro e o “novo” apresenta-se incerto, incompleto e indefinido, pois o “novo” está em processo de construção. Isto é, a dicotomia entre teoria-prática vai além de um simples querer, de um determinado grupo de educadores. Essa questão é complexa. A divisão entre essas duas categorias é histórica, se dá ao longo da história da educação superior brasileira; no caso particular do curso de Pedagogia enfrenta atualmente sérios problemas, tais como: quem forma o professor para atuar no Ensino Fundamental? Nota-se aí, o quanto a concepção e o desenvolvimento de uma disciplina confronta-se com “*contradições dentro do próprio campo de estudos, o que reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional*” (Santos, 1990, p.27)

Grande parte dos textos apresentou a preocupação das atividades da PE estarem voltadas para as práticas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso sugere a organização histórica do curso de Pedagogia em formar profissional para este nível de ensino, contrariando o relatório do MEC/CNE em que se afirma que este curso não tem tradição na formação de professores para o ensino fundamental. Compreende-se que esta afirmação de setores dos órgãos oficiais tem por objetivo justificar a implantação da formação dos professores para o Ensino Fundamental

exclusivamente nos Institutos Superiores, negando a trajetória histórica de luta dos educadores preocupados com a formação dos professores, os quais têm demonstrado a importância de formar o profissional para os diferentes níveis de ensino na universidade tendo a docência como a base e a identidade dos profissionais da educação. No caso específico do profissional para atuar no Ensino Fundamental, que seja formado no curso de Pedagogia.

As políticas educacionais atuais atribuem novas exigências aos professores sem que estas sejam acompanhadas de condições objetivas para realizá-las, revelando o descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados para melhorar a qualidade da educação pública (Melo, 1999).

Tal situação comprova a dissociação entre as propostas atuais do governo e os trabalhos das entidades de classe e da comunidade de pesquisa. A luta dos educadores, em diferentes períodos históricos, sempre esteve voltada para que a formação dos professores, para os diversos níveis de ensino, fosse realizada na universidade. Mais grave ainda captar um fenômeno iminente. A divisão entre o ensino e a pesquisa, ou teoria-prática, não se restringirá apenas às formulações no interior do curso, mas esta cisão será institucional, pois as novas propostas oficiais para formação de professores impõem a separação do local de produção do conhecimento – universidade – com o local de aplicação de conhecimentos – institutos superiores.

A proposta de criação dos Institutos Superiores, com a função habilitar o profissional para atuar no ensino fundamental, tem recebido muitas críticas por parte de educadores, pois a separação entre a formação de conteúdo de uma área específica, das disciplinas pedagógicas, contribui ainda mais para fortalecer a dissociação entre teoria-prática, ensino-pesquisa. Uma consequência premente será o distanciar do desenvolvimento do futuro professor de vivências como sujeito responsável por uma área de conhecimento, pela atribuição da função maior de executor do currículo no âmbito mais estreito do ensino – o dar aulas -, bem como cassar o direito do curso de Pedagogia de formar profissionais para atuar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Na verdade, o momento atual revela o quando a luta é árdua! Não se pode, em hipótese alguma, admitir mais uma vez que sejam dicotomizadas teoria e prática, que seja fragmentado o conhecimento e muito menos aligeirada a preparação de professores, tal como sugerem as novas propostas para a preparação dos profissionais da educação impostas pelo MEC.

Não há fórmulas para superar-se a dicotomização entre teoria e prática. Considerando que se vive em uma sociedade em movimento não ordenado e contraditório, torna-se impossível prescrever o que fazer, como fazer, para quem fazer. Acredita-se que dominar os conhecimentos/habilidades sobre o que fazer, como e para quem fazer é algo que será construído durante sua prática cotidiana, por meio da reflexão sobre e na ação. Nesse sentido, o curso de Pedagogia terá como objetivo a prática docente, ou seja, fornecer instrumentos para que o futuro professor possa compreender a dinâmica social e a realidade escolar.

Diante disso, concorda-se com Freitas (1994) quando defende que os cursos de formação de professores não necessitam aumentar a prática em detrimento da teoria, ou vice-versa. O problema consiste em adotar uma “nova” maneira de produzir conhecimentos. Este constitui o grande desafio para os educadores formadores de professores, onde, por uma “nova” forma de produzir saberes, a relação entre teoria e prática se constituirá em uma unidade indissolúvel, uma maneira de enfrentar, por meio de propostas concretas, as atuais políticas impostas pelo MEC para a formação dos profissionais da educação.

O estudo de uma disciplina por meio da produção de um dos fóruns acadêmicos brasileiros ofereceu oportunidades ímpares que carecem ser identificadas, posto que elas autorizam lançar perspectivas de trabalho.

A primeira envolve a evolução da problemática da pesquisa, que partiu do interesse em observar e analisar uma “realidade local” – a disciplina Prática de Ensino no curso de Pedagogia da UEM – para o perscrutar sobre experiências e debates imprevisíveis e desafiadores quanto à compreensão e, por que não, ao exercício de uma aceitação que permitisse recolher as declarações e os argumentos

para a análise. Com efeito a pesquisa permite ampliar o conhecimento sobre o objeto inicial e aquele construído.

Uma segunda oportunidade pode ser nomeada pela percepção obtida sobre a natureza das disciplinas escolares: elas são corpos vivos, espaços de produção de sentidos para alunos e professores, daí emergindo parte essencial de suas forças e suas fragilidades, ou seja sua existência. Tal percepção subsidia um olhar mais cauteloso para as proposições ou declarações de reformas curriculares, porquanto elas devem se haver com práticas concretas dos docentes, dos alunos e da dinâmica institucional.

Dáí decorre um terceiro e fundamental alcance da experiência desta pesquisa, relativo à sensibilidade em identificar e problematizar o sentido da formação inicial para professores em relação aos seus públicos – os docentes e alunos do curso em primeiro plano; os sujeitos das práticas escolares e a sociedade em geral. Esta pesquisa oferece inúmeras pistas para a ampliação do mapa de sujeitos da formação de professores; caso sejam seguidas, certamente ter-se-ão maiores possibilidades de pensar um currículo de Pedagogia que se movimente com maior precisão e desenvoltura no universo da necessária articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros, Revistas, Dissertações e Teses

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ANDRÉ, Maria E. A. O papel da pesquisa entre o saber e a prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFGO/PUC, 1994, v.2, p.291-6.

ASSMANN, Hugo. Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v.1, p.173-206.

AZEVEDO, Luiz M. F. de. **O estágio supervisionado: uma análise crítica**. 1980. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1980.

BARROS, Marta Silene F. **Educação e trabalho: estudo da atuação da orientação educacional e profissional no ensino médio e profissionalizante no estado do Paraná**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

BRANDÃO, Maria de Lourdes P. As Práticas de Ensino na UFC no contexto das discussões nacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v.1, p.73-4.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996a.

_____. Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996b, v.1, p.525-542.

BUENO, Belmira O. A didática nos cursos de formação de professores: uma revisão. **Revista de Educação**, São Paulo: USP, v.19, n.1, p.121-34, jan./jul. 1993.

CAMPOS, Maria M. A formação do professor para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, n.68, p.126-42, 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

_____. O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. **Novos rumos da Licenciatura**, Brasília, INEP; Rio de Janeiro, PUC, 1987.

CARVALHO Anna M. P. de. Discurso de abertura. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2, 1983, São Paulo. **Atas....** São Paulo: FEUSP, 1983. v.1, p.3-4.

_____. A pesquisa na Prática de Ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 3, 1985, São Paulo, **Atas...** São Paulo: PUC, 1985. v.1. p.1-9.

_____. (Coord.). **A formação do professor e a Prática de Ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

_____. Memórias da Prática de Ensino. **Revista de Educação**, São Paulo: USP, n.8, p.247-252, jul./dez. 1992.

CASTRO, Amélia D. A . A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo: [s.n.], v.50. n.100, ano XXV, p.627-52, 1974.

CATAPAN, Araci H. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 1996, v.1, p.1-2.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: [s.n.], n.2, p.177-229, 1990.

CORAZZA, Sandra M.. O 7º semestre: currículo de Pedagogia em ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFGO/PUC, 1994, v.2, p.82.

CUNHA, LUIZ A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Campos, 1980a.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1980b.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. p.52-72.

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto de Anísio Teixeira**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

FAZENDA, Ivani C. A . **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, São Paulo, [s.n.], n.12. p.22-47, 1999.

FRACALANZA, Dorotheia C. **Prática de ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil**. 1982. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas, 1982.

_____. et al. A Prática de Ensino e a Didática na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2, 1983, São Paulo. **Atas....** São Paulo: FEUSP, 1983. v.2, p.15-7.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Helena C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, Luís Carlos de. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas. **Educação e Sociedade**, n.22, p.12-19, 1985.

_____. Conseguiremos escapar ao neo-tecnicismos? In: **Escola Básica**. 2. ed. São Paulo, Coleção CBE. Campinas, São Paulo: Papirus, p. 147-58, 1994.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

FRIGOTO, Gaudêncio. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 60-90. **Revista Contexto & Educação**. Universidade de Ijuí, Rio Grande do Sul, n. 24, p.44-50, 1991.

_____. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v.1, p.389-405.

GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na sociedade brasileira: introdução a pedagogia do conflito. **Educação e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, vol. 1, set., 1978.

GAMBOA, Silvio S. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, UFSC, n.8, p.30-43, dez. 1995.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo & Silva, Tomaz T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p.111-177.

GERALDI, Corinta M. G. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFGO/PUC, 1994, v.1, p. 71.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Ática, 1996.

HORTA, José S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HUGON, Paul. **História das doutrinas econômicas**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. (Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá) Comunicação pessoal, 1997.

KOSIK Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José C. Prática de Ensino e pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 3, 1985, São Paulo, **Atas...** São Paulo: PUC, 1985. v.1. p.40-57.

_____. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFGO/PUC], 1994, v.2, p. 5-6.

LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFSC/PUC, 1994, v.2, p.297-303.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MELO, Maria T. L de. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, n. 68, p.45-60, 1999.

MENDONÇA, Sonia R. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Y. **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. **Revista de Educação**, São Paulo: USP, v.11, n.1/2, p.5-17, jan./dez 1985.

NAGEL, Lizia H. A crise da sociedade e da educação. **Série Apontamentos**. UEM, Maringá. n.9, p.1-13, nov, 1992.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Tendências investigativas em Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v.1, p.17-26.

PEREIRA, Júlio Diniz. A formação dos professores nas licenciaturas: velhos problemas novas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindóia - São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 1998, v.1/1, p. 341-357.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

_____. & GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, Stela C.(Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991.

PIMENTA. Selma G. **O estágio na formação do professor: um estudo do estágio nos cursos de magistério 2º grau, desenvolvidos nos CEFAMs**. Tese (Livre Docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.35-50.

ROCHA, Ana Bernardes da S. A Prática de Ensino e os estágios supervisionados: conceituação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2, 1983, São Paulo. **Atas....** São Paulo: FEUSP, 1983. v.1, p.9-13.

ROCHA, Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SAMBATTI, Lia Therezinha. **Uma profissão em aberto: a construção do educador em seu tempo e seu espaço – como a prática de ensino pode ser situada nesse processo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1990.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: EDUC, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Praxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: [s.n.], n.2, p.177-229, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas SP: Autores associados, 1999a.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. São Paulo: Cortez, 1999b.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHEIBE, Leda. Abertura do encontro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v.2, p.3-5.

_____. **Para repropor a prática de formação de professores na universidade.** Concurso (Professor Titular) - Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis, 1993. (Mimeografado).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SILVA, Carmem S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Vânia B. M. da. **Escolarização e trabalho pedagógico: um olhar sobre a construção da Didática.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano.** 2. ed. São Paulo: Difel, 1986. v. 4, cap.4. p.209-33.

SOARES, Magda B. A Prática de Ensino e os estágios supervisionados: conceituação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2, 1983, São Paulo. **Atas....** São Paulo: FEUSP, 1983. v.1, p. 49-53.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIBALLI, Elianda F. A. & CHAVES Sandramara M. In: **Reunião Anual da ANPED,** 19, 1996, Caxambu, Minas Gerais. 1996.

WARDE, Mirian J. O Manifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil. **ANDE.** ano 1. v. 5. 1982

_____. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Giomar N. et al **Educação e transição democrática.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Formação docente e a seita dos economistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v.1, p.7-16.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma proposta para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

2. Documentos Oficiais

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n.10, p.95-101, 1962.

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n.11, p.59-65, 1963.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n.105, p.101-107, 1969.

_____. Presidente, 1990-1995 (Fernando Collor). **Brasil: um projeto de reconstrução nacional**. Brasília, 1991.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas SP: Autores associados, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999 (Miimeografado).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Currículo do Curso de Pedagogia** (processo n.0416/78). Maringá, 1978.

_____. **Estudo sobre a Questão da Prática de Ensino na UEM** (processo n.1313/85). Maringá, 1985.

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **Implantação do Regime Seriado Anual – Curso de Pedagogia** (processo n.1697/91). Maringá, 1991.

_____. **Implantação do Regime Seriado na UEM (Processo n.791/83)**. Maringá, 1993, v. 1.

_____. **Catálogo dos Cursos de Graduação**. Maringá, 1994.

_____. DEG. SCG. **Programas e Critérios de Avaliação das disciplinas**. Maringá, 1992 - 1995.

_____. **Estatuto; Regimento Geral e Normas Internas/UEM**. Maringá, 1998.

_____. Pró-Reitoria de Pesquisa. **Regulamento do programa institucional de bolsas de iniciação científica- PIBIC/CNPq-UEM**. Maringá, 1999.

3. Documentos de Seminários, Encontros e Congressos

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. VII Encontro nacional: **Documento Final**. Niterói, 1994. Mimeografado.

ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO. **Documento Final**. Belo Horizonte. nov, 1983.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2, 1983, São Paulo. **Atas....** São Paulo: FEUSP, 1983. v.1-2.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 3, 1985, São Paulo, **Atas...** São Paulo : PUC, 1985. v.1-2.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - I
ENCONTRO DOS PAÍSES DO CONE SUL SOBRE FORMAÇÃO DE
EDUCADORES, 6, 1991, Porto Alegre-RS, **Boletim do evento** ... [s.n], 1991.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994,
Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFGO/PUC, 1994, v.1-2.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994,
Goiânia. **Carta de Goiânia...** Goiânia: UFGO/PUC, 1994.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996,
Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v.1-2.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TABELA 04 – Distribuição dos trabalhos – Percentual

CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS	PERCENTUAL
PE com caráter extensivo	32%
PE com caráter investigativo	28%
PE com caráter interdisciplinar	22%
PE com caráter de aplicação de conhecimentos	6%
Não classificados	12%

Fonte: Anais do VII e VIII ENDIPEs

APÊNDICE II - Lista dos Textos Seleccionados

-
- | | | |
|---|-----------------------------------|---------------|
| Ref. 01 - CO/96 | MATTANA, Sandra M. Dartora | UCS-RS |
| Título: Estágio Comunitário em Recreação Terapêutica Infantil. | | |
-
- | | | |
|--|-----------------------------|------------------|
| Ref. 02 - CO/96 | PASQUALI, Marilda S. | FAFICH-TO |
| Título: Educação em Saúde: Possibilidades de uma Prática na Disciplina de Biologia Educacional do Curso de Pedagogia. | | |
-
- | | | |
|---|---------------------------------------|----------------|
| Ref. 03 - CO/96 | PINHEIRO, Francisca E. et alli | UFPB-PB |
| Título: Estágio Curricular: Uma Proposta Interdisciplinar. | | |
-
- | | | |
|---|------------------------------------|-------------------|
| Ref. 04 - CO/96 | CARVALHO, Maria H. Da Costa | UNICAP- PE |
| Título: Estágio Curricular: A Investigação e o Trabalho Coletivo na Busca da Integração Universidade - Escola. | | |
-
- | | | |
|---|---|-----------------|
| Ref. 05 - CO/96 | AURAS, Gladys M. T. & KOCH, Zenir M. | UDESC-SC |
| Título: Recortes do Estágio Supervisionado: O Espaço da Pesquisa na Formação do Educador/Supervisor. | | |
-
- | | | |
|--|---------------------------|--------------------|
| Ref. 06 - CO/96 | LIMA, Emilia F. de | UFSCar - SP |
| Título: Refletindo sobre as Dificuldades dos Alunos na Prática de Ensino. | | |
-
- | | | |
|--|---|-----------------|
| Ref. 07 - CO/96 | JOZZOLINO, L. A. & MARTINS J. B. | UEL- PR. |
| Título: UEL/ Colégio de Aplicação: Uma Oficina. | | |
-
- | | | |
|---|---|------------------|
| Ref. 08 - CO/96 | SILVEIRA, C. M. A. & PASQUALI, M. S. | FAFICH-TO |
| Título: Didática e Prática de Ensino um Desafio. | | |
-
- | | | |
|---|--------------------------------|----------------|
| Ref. 09 CO/96 | SOUZA, Kleynayber J. de | UFES-ES |
| Título: Prática de Ensino: Limites e Possibilidades de uma Disciplina. | | |
-
- | | | |
|--|---|----------------|
| Ref. 10 - CO/96 | OLIVEIRA. M. Z. C. & OLIVEIRA, J. F. | UFG- GO |
| Título: Uma experiência de Ensino com Pesquisa nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de História da Educação e Didática e Prática de Ensino de Estrutura e funcionamento do Ensino. | | |
-

Ref. 11 - CO/96 **SILVA, M. S. P. & CAMPOS, M. G. C.** **UFU- RJ**
Título: O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação do Educador: Relato de Experiências.

Ref. 12 - CO/96 **QUARTIERO, Elisa M. & MELO, Sônia M M** **UDESC-SC**
Título: Estágio Supervisionado em Orientação Educacional: A Busca de Novos Caminhos Metodológicos.

Ref. 13 - CO/96 **SILVA, C. A. et alli** **UFSC-SC**
Título: O Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 4 anos: dos Limites às Possibilidades: Uma Experiência de Estágio.

Ref. 14 - CO/96 **MACHADO, Noeli Picanço** **UFC-CE**
Título: As Vantagens do Diário de Campo no Estágio Curricular da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará.

Ref. 15 - CO/96 **SÁ, Gilberto** **UNIPLAC-SC**
Título: Relato de Experiência do Estagiário Supervisionado da FACIP UNIPLAC/Lages.

Ref. 16 - CO/96 **PEREIRA, Severina Gomes** **UFPe-PE**
Título: O Estágio Supervisionado na Formação Profissional do Educador: Uma Leitura da Representação Social do Docente nos Cursos de Licenciaturas.

Ref. 17 - CO/96 **ROMANOWSKI, Joana Paulin** **UFPR-PR**
Título: A Relação Teoria-Prática no Estágio de Docência. Relato de Experiência.

Ref. 18 - CO/96 **CORRÊA, Eugênio da Silva** **UCB-DF**
Título: A Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados como Instrumentos de Retroalimentação da Qualidade nos Cursos de Formação Profissional com Projeto Pessoal de Formação Profissional.

Ref. 19 - CO/96 **CARMINATI, Fábila L. Luciano** **UNESC-SC**
Título: Rediscutindo o Estágio e a Prática de Ensino no 3º Grau.

Ref. 20 - CO/96 **WORTMANN, Maria L. Castagna** **UFRGS-RS**
Título: As Diferentes Direções e Dimensões da "Prática de Ensino" nos Currículos das Licenciaturas.

Ref. 21 - CO/96 **SILVA, E. V et alli** **UELO-SP**
Título: Processo de Repensamento e Estruturação do Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura do Departamento de Educação das Faculdades Salesianas.

Ref. 22 - CO/96 **LIMA, Maria S. Lucena** **UECE-CE**
Título: O Estágio Supervisionado como Elemento Mediador Entre a Formação Inicial do Professor e a Educação Continuada.

Ref. 23 - CO/96 **VARELLA, Noely L** **UNISINOS - RS**
Título: Tutoria: Repensando uma Prática.

Ref. 24 - CO/96 **LOPES, Jurema R. & PINTO, Ivone C. L.** **UFMT-MT**
Título: A Formação do Professor-Educador: Para Além da Relação do Professor-Aluno-Sala-De-Aula.

Ref. 25 - WO/96 **OSTETTO, L. & BATISTA, R.** **UFSC-SC**
Título: A Prática de Ensino Através de Projetos: Discutindo Possibilidades Para o Estágio Curricular”.

Ref. 26 - PA/96 **ARCE, Alessandra** **UFMS - MS**
Título: Alinhavando experiências: trabalhando com Prática de Ensino na Pré - Escola

Ref. 27 - PA/96 **RODRIGUES, C. A . C. & MOURA, J. G.** **UFG - GO**
Título: Reflexões sobre o “saber fazer” na Didática e Prática de Ensino

Ref. 28 - PA/96 **KINDEL, EUNICE A . I. et alli** **UFRGS -RS**
Título: Prática de Ensino em séries iniciais e planejamento: das concepções teóricas epistemológicas às proposições metodológicas

Ref. 29 - PA/96 **CORAZZA. Sandra Mara,** **UFRGS-RS**
Título: Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural

Ref. 30 - PA/96 **PAIVA, Y. S. M. & PIRAN, G. C. T.** **URI- RS**
Título: Prática de Ensino e Estágio supervisionado: outra visão

Ref. 31- PA/96 **GONÇALVES, Dalva E. R.** **UFG - GO**
Título: Prática de Ensino e Formação Continuada de Professores

-
- Ref. 32 - PA/96** **BRANDÃO, Maria de Lourdes P.** **UFC -CE**
Título: As Práticas de Ensino no Contexto das Discussões Nacionais
-
- Ref. 33 - PA/96** **FLOR, Neuzi et alli** **UFSC -SC**
Título: O trabalho pedagógico com crianças de 0 a 4 anos: dos limites às possibilidades - uma experiência de estágio
-
- Ref. 34 - PA/96** **BITTENCOURT, Neide A.** **UEM - PR**
Título: Parceria em Educação: em busca de soluções para os Estágios Supervisionados
-
- Ref. 35 - PA/94** **PEREIRA, Marcos V.** **UFP-RS**
Título: Construindo um Objeto Interdisciplinar na Prática de Ensino.
-
- Ref. 36 - PA/94** **BARRETO, Raquel Goulart** **UFRJ-RJ**
Título: A Integração Ensino-Pesquisa no Trabalho Docente: "O Lugar" da Prática de Ensino.
-
- Ref. 37 - PA/94** **MUSSOI, O. C. D. & CARDOSO, T. M.** **UFSC-SC**
Título: Estágio Supervisionado como Pesquisa e Extensão.
-
- Ref. 38 - PA/94** **ANGOTTI, Maristela** **UNESP-SP**
Título: A Construção do Conhecimento Sobre o Trabalho no Processo de Formação Básica do Professor - IV Prática de Ensino nas Escolas de 1º Grau.
-
- Ref. 39 - PA/94** **SERBINO, R. V. et all** **UNESP-SP**
Título: Simpósio de Licenciatura da UNESP, "Prática de Ensino em Questão".
-
- Ref. 40 - PA/94** **VARANI, Adriana** **UNICAMP-SP**
Título: A Produção Coletiva do Trabalho Docente - Formação do Professor Pesquisador.
-
- Ref. 41 - PA/94** **BULES, Maria Isabel E.** **UFRGS-RS**
Título: A Difícil Relação Entre a Universidade e as Instituições de Estágio.
-
- Ref. 42 - PA/94** **AMODEO M. C. B. & HORN M. G. S.** **UFRGS - RS**
Título: Viabilizando a Prática de Ensino Numa Ação Integrada entre o Professor e Aluno.
-
- Ref. 43 - PA/94** **CORAZZA, Sandra Mara** **UFRGS-RS**
Título: o 7º Semestre: Currículo de Pedagogia em Ação.
-

Ref. 44 - PA/94 **FICHER, Beatriz T. D.** **UFRGS-RS**
Título: Oitavo Semestre: Um Momento de Teorização da Prática.

Ref. 45 - PA/94 **MELO, Márcia M. O.** **UFP-PA**
Título: Estágio Curricular: Limites e Perspectivas na Construção do Conhecimento.

Ref. 46 - PA/94 **FREITAS, Helena C. L.** **UNICAMP-SP**
Título: O Trabalho e a Relação Teoria e Prática. Um olhar para a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Ref. 47- CO/94 **QUARESMA, Maisa dos Reis** **FICB - RJ**
Título: Projeto Microescola.

Ref. 48 - CO/94 **ÁVILA, Ivany S.& BARBOSA, Carmen S.** **UFRGS-RS**
Título: Formação de Professores : Uma em Permanente Transformação.

Ref. 49 - CO/94 **SOUZA, Djanira Brasilino de Souza** **UFRN -RN**
Título: “O Fazer Pedagógico” do Aluno Estagiário, uma Proposta Alternativa.

Ref. 50 - CO/94 **SOBRAL, Clara H. & QUARESMA, Maísa R.** **UFRJ-RJ**
Título: Projeto Pedagógico de Estágio Supervisionado

Ref. 51 - CO/94 **MACHADO, Noélia Picanço** **UFC-CE**
Título: O Estágio Curricular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Ref. 52 - CO/94 **OLIVEIRA, Dulce M. et all** **UVRS - RS**
Título: Prática de Ensino e Metodologia do Ensino de 1º Grau: Uma Experiência de Articulação Curricular.

Ref: 53 - CO/94 **BRANDÃO, M. L. P. & MORAES, M. I. S.** **UFC- CE**
Título: Manhãs Culturais no Cotidiano da Escola Pública.

Ref. 54 - CO/94 **ODORIZZI, Carmen M. A.** **UFSM-RS**
Título: O Estágio Supervisionado nos Fundamentos da Educação = Uma Experiência Intertextual.

Ref. 55 - CO/94 **RIBEIRO, A. I. M. & MENIN, A. M. C. S.** **UNESP-SP**
Título: As Disciplinas Pedagógicas na Habilitação Específica para o Magistério: Em Busca de Novas Reflexões.

Ref. 56 - CO/94 **MOURA, Jussara G. et all** **UFG-GO**
Título: Didática e Prática de Ensino: Uma Experiência nos Campus de Catalão.

Ref. 57 - CO/94 **COSTA, V. A. M. - NESPOLI, Z. B.** **FICB- RJ**
Título: Metodologia e Prática: Em busca de Qualidade na Formação Profissional de Professores.

Ref. 58 - CO/94 **HENNING Leoni M P. et all** **UEL -PR**
Título: Integração de Disciplinas no Curso de Pedagogia da UEL: Relato de uma Experiência.

Ref. 59 - CO/94 **OLINDA, Ercília M. B.** **UFC-CE**
Título: Recreação e Jogos Cantados: Construção de um Projeto de Ação- Intervenção no Estágio Curricular.

Ref. 60 - CO/94 **PIRES, Débora D. A.** **UFG - GO**
Título: Aprender a Pensar: Uma Metodologia Alternativa.

Ref. 61 - CO/94 **DALBEN, A. I. L. F. & CASTRO, E. V.** **UFMG-MG**
Título: Experiência Alternativa de Estágio Supervisionado.

Ref. 62 - CO/94 **ARRUDA, Maria de Macedo** **PUCCAMP-SP**
Título: A Universidade e o Ensino Fundamental.

Ref. 63 - CO/94 **DIAS, Maria Iório** **UFCE-CE**
Título: Didática, Prática de Ensino e Linguagem: Integração e Interdisciplinaridade no 1º Grau.

Ref. 64 - MR/94 **CARVALHO, Anna Maria P. de** **USP-SP**
Título: Paradigmas e métodos de investigação nas Práticas de Ensino: aspectos epistemológicos

Ref. 65 - MR/94 **FREITAS, Helena C. L. de** **UNICAMP-SP**
Título: Práticas de Ensino: considerações sobre o trabalho e interdisciplinaridade

Ref. 66 - MR/94

PERNAMBUCO, Marta M.

UFRN-RN

Título: Didática e Prática de Ensino: aproximações e especificidades

Ref. 67- SI/94

FAZENDA, Ivani C. A .

PUC-SP

Título: A construção de uma atitude interdisciplinar na prática docente: fundamentos para análise.

Ref. 68 - SI/94

CARVALHO, Luis M.

UNESP-SP

Título: Trabalho - relação teoria e prática nos estágios supervisionados

APÊNDICE III

Listas de Siglas

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi
FICB - Faculdades Integradas Castelo Branco
PUC -SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
UCB - Universidade Católica de Brasília
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UELO - Faculdades Salesianas - Unidade de Lorena
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFP - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URI - Universidade Regional do alto do Araguaia e das Missões
USP - Universidade de São Paulo